

Giselle Silva Machado de Vasconcelos

**A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS:  
um estudo das relações educativas em um contexto de educação  
infantil pública.**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Educação e Infância.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vasconcelos, Giselle Silva Machado de  
Participação infantil nas ações pedagógicas: um  
estudo das relações educativas em um contexto de  
educação infantil pública. / Giselle Silva Machado  
de Vasconcelos ; orientador, Eloisa Acires Candal  
Rocha , 2017.  
301 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Participação. 3. Infância. 4.  
Educação Infantil. I. , Eloisa Acires Candal Rocha.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

-PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA-

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/09/2017

- Dr<sup>a</sup>. Eloísa Acires Candal Rocha (PPGE/CED/UFSC – Orientadora) *Eloísa Acires Candal Rocha*
- Dr. Manuel José Jacinto Sarmento (IE/Uninho/PT – Examinador) *Manuel José Jacinto Sarmento*
- Dr<sup>a</sup>. Angela Scalabrín Coutinho (PPGE/UFPR - Examinadora) *Angela Scalabrín Coutinho*
- Dr<sup>a</sup>. Márcia Simão-Buss (PPGE/Unisul – Examinadora) *Márcia Simão-Buss*
- Dr. Adilson de Angelo Lopes Francisco (FAE/UFDESC – Examinador) *Adilson de Angelo Lopes Francisco*
- Dr<sup>a</sup>. Patrícia de Moraes Lima (PPGE/UFSC – Examinadora) *Patrícia de Moraes Lima*
- Dr<sup>a</sup>. Natália Fernandes (IE/Uninho/UFSC – Suplente)
- Dr<sup>a</sup>. Roseli Nazário (IFC – Suplente) *Roseli Nazário*

Giselle Silveira Machado de Vasconcelos  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2017

*Elison Antonio Palm*  
Prof. Elison Antonio Palm  
Coordenador do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1934



Dedico esta tese à todas as crianças do mundo: propulsoras deste fazer. Oferto também ao Leleco (*in memoriam*) num singelo tributo por ter sido um pai, tio e avô reflexivo da sua própria história de infância.



## AGRADECIMENTOS

Todas as vezes em que me deparei com uma obra escrita dei especial atenção à leitura da dedicatória e aos agradecimentos. Percebo que o exercício de dedicar e agradecer os outros reverbera escolhas que dizem muito sobre a obra, tal como a escolha entre um e outro autor, entre um e outro posicionamento teórico. A diferença aqui reside no fato de que, na dedicatória e nos agradecimentos, o autor não se preocupa em justificar o porquê das suas escolhas e, apesar de fazê-lo, o faz de modo muito mais livre e menos preocupado com uma coerência metodológica. Livra-se do “academichês” - embora a esta altura já esteja viciada nele – e é aí, que para mim, se revela as concepções entranhadas e as coisas que lhe afetaram durante o processo de produção.

Nestas andanças entre agradecimentos e dedicatórias já vi alguns autores se privarem deste momento por medo de incorrer numa suposta inviabilização de pessoas que mereciam ser lembradas. A este percalço atribuem a falta de espaço físico (alegando que o agradecimento seria infinito) ou a falta de memória (de esquecer um ou outro). Respeito a posição destes. Abusarei sobre as linhas que tratam dos agradecimentos uma vez que este trabalho trata fundamentalmente das ações e relações humanas. Compreendo que toda e qualquer ação e relação humana se constitui daquilo que pertence aos sujeitos, das suas idiossincrasias e é, também constituído aquilo que o(s) outro(s) contribuíram(m) para a formação do ser humano. Neste emaranhado, sei que tanto eu, quanto o(s) outro(s), estamos sob influência dos constrangimentos sociais e culturais. Explicitadas as questões que me eram importante parto para os agradecimentos:

Sem titubeio algum, agradeço primeiramente as crianças que compuseram e compõe a Creche Vila Cachoeira. Elas foram e são as responsáveis diretas pelas minhas primeiras e permanentes inquietações como pedagoga da infância. Agradeço a elas por compartilharem comigo suas histórias, seus mundos, seus medos, suas catástrofes, seus modos de agir, suas transgressões, suas interrogações, seus afetos e ternuras.

As crianças coautoras destas linhas: Larissa, Bruno, Cecília, Alice, Eduarda, Pedro, Fábio, Daniela, Fernanda, Lucas, Mariana, Yasmin, Elisa, Helena, Paulo, Bryan, Tomás, Alexandre, Ricardo, Luana, Samantha, Vitória e Gabriela pela acolhida, pelas conversas, pelos inúmeros gestos de afetos, pelo compartilhamento de suas vidas, pelas experiências grandiosas que me proporcionaram e por me constituírem

uma pesquisadora atenta ao que não é dito. E principalmente por apresentarem de maneira criativa possibilidades pedagógicas que lhes respeitem: *a gente pode fazer diferente, você quer?*

Às famílias e profissionais da unidade educativa no qual a pesquisa foi realizada, pela disposição em me acompanhar nesta empreitada de desafios, questionamentos, descobertas e reflexões. Em especial, agradeço a professora regente (Di), auxiliar de educação especial (Roberta) e auxiliares de sala (Sara, Bruna e Jussara) pelo envolvimento e pelas conversas profícuas sobre o que constitui a docência na educação infantil.

À Valda, por contribuir ativamente na constituição da mulher que sou. A tua fortaleza e generosidade me inspiram para seguir na luta. Obrigada pelas inúmeras vezes em que foste o suporte necessário para que eu pudesse seguir em meus estudos. Meu reconhecimento está em cada lágrima derramada de sofrimento, mas também em cada gargalhada dada em comunhão contigo.

Ao Wanderley pela amorosidade. É difícil escrever *in memoriam*, e só é penoso porque o compartilhamento da tua existência comigo foi um ato de amor. Agradeço-o pelas experiências de vida que me proporcionaste: fazer e soltar uma pipa, construir carrinho de rolimã, brincar com peão, mergulhar da ponte da Barra da Lagoa, subir em árvores, plantar árvores, tirar bicho de pé, tomar banho de chuva, observar uma lagartixa perder o rabo, passar dias acompanhando o trabalho de uma vespa sobre um tronco, esculpir na areia da praia sentimentos e desejos e depois contemplar as ondas do mar os levarem embora... Tua maior contribuição, especificamente nesta produção, está marcada pelo encontro permanente do homem adulto com o menino que mora em si. Estarás em meus pensamentos até meu último suspiro de vida.

Aos dois grandes amores da minha vida: Zé e Joubert, filho e marido, companheiros extraordinários nesta caminhada. Agradeço especialmente por terem assumido um projeto de vida que era meu. Sei o quanto foi difícil para ambos: as minhas ausências, a minha falta de humor, o meu desânimo.... Agradeço aos dois pela serenidade e. Ao Zé, agradeço por me ensinar a ser mãe e ao Joubert por construir comigo uma vida de amor e paixão.

Ao Bubu pelos intermináveis questionamentos sobre a vida, ao Gabi pelas gargalhadas arrancadas a partir de suas inúmeras piruetas, a Rachel pela delicadeza e sensibilidade, ao João Bernardo pelas conversas online para falar de saudade, à Nana pela espontaneidade. Sobrinhos que



me fazem enxergar a vida com mais leveza e tornaram este processo mais alegre.

Aos meus irmãos, Jocielle e Jawilson e aos cunhados, Inelde e Leonardo pelo carinho, paciência e apoio nesta minha empreitada.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) da UFSC pelas discussões calorosas e pela promoção de estudos teóricos em torno da infância.

As colegas que junto comigo estrearam a linha de educação e infância no doutorado no PPGE/UFSC: Márcia, Joselma, Mariulce, Samantha, Mônica e Claudete pela simbiose carinhosa neste processo e principalmente pelo respeito cuidadoso sobre o meu silêncio nos últimos dois anos.

À Eloisa, querida orientadora e amiga, meu profundo agradecimento pelo respeito ao meu movimento, meu tempo. Pelas leituras atentas, discussões, intervenções, mas principalmente por me orientar com amorosidade e gentileza. Sua ação docente é a síntese daquilo que defendes no plano teórico. Foi um prazer imensurável tê-la ao meu lado neste momento da minha vida.

Aos professores que ministraram disciplinas e seminários tanto na UFSC quanto na Universidade do Minho contribuindo com minha formação.

Aos colegas que compuseram o Seminário Permanente de Sociologia da Infância da Universidade do Minho/PT no período em que dele participei (set/2014 à jun/2015) pelo compartilhamento de saberes e sentimentos.

Ao Manuel, por ter respondido aquele e-mail em 2005, que tratavam de questões tão simplórias acerca da infância e por ter contribuído efetivamente para que eu pudesse fazer outras questões, reflexões e elaborações. Agradeço especialmente pelo cuidado e carinho comigo e com a minha família nas andanças em Portugal. Agradeço o vinho, o peixe, os passeios, as poesias, as conversas sobre política, geografia, história, literatura, arquitetura.... Agradeço-o por ser um grandioso educador e um amoroso amigo.

A Natália, evidentemente, pelas fundamentais colaborações teóricas acerca da participação das crianças e também pelo afago, pelas conversas, por me levar à Castro Laboreiro pela primeira vez, pelas inúmeras vezes em que me “arrancou” de casa para “respirar” e falar da vida. Minha confidente e amiga além mar.

À Dona Palmira e à Paulinha, duas mulheres portuguesas, por contribuírem com a minha formação feminista. Dona Palmira por me

ensinar que ser mulher não é sinônimo de fragilidade e à Paulinha por me ensinar que é preciso reivindicar a palavra.

Às minhas amiguinhas da “neve” Marcinha e Vevê que não hesitaram em vir ao meu encontro sempre que percebi que eu precisava delas. Foram até Portugal para estar junto comigo e amenizar a saudade que eu sentia desta ilha e das pessoas que aqui estavam. Permaneceram na Creche Vila Cachoeira numa ação de cuidado ao meu retorno. Estiveram presente na mais dolorosa dor sentida por mim. E seguem neste ato de amor comigo até os dias atuais. E como se isto não bastasse promovem-me reflexões acerca das ações pedagógicas na interlocução com as ações das crianças. Agradeço pela empatia e pelo amor. Sei que o amor não pode ser mensurado, nem pode ser compreendido como moeda de troca, contudo desejo retribuir toda gentileza.

A Sonia pelos ensinamentos em torno das políticas públicas para a educação infantil, pelas trocas carinhosas de poesias, músicas, experiências sobre a vida. Agradeço-a pelo afeto e amizade.

Ao querido amigo Adilson, por compartilhar comigo algumas vivências em Portugal, pelo apoio emocional, pelas tantas conversas sobre a vida e pelas inúmeras contribuições teóricas sobre a educação de Paulo Freire, temos em cada um de nós um “tu no eu” e assim nos movemos como gente que se educa e se ama.

À Angela por contribuir ativamente com a minha formação em serviço como coordenadora pedagógica da rede, promovendo discussões salutares sobre a importância da documentação pedagógica para a promoção de uma prática educativa democrática. Sei que sou uma coordenadora pedagógica da educação infantil mais atenta às ações pedagógicas por conta das tuas contribuições.

Aos colegas da Rede Municipal de Florianópolis que seguem na luta por uma educação pública e de qualidade apesar das forças contrárias que desqualificam e desvalorizam as nossas ações junto as crianças e famílias.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pelo incentivo à formação continuada por meio da licença para aperfeiçoamento de três anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que me possibilitou estudar na Universidade do Minho em Portugal.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pela bolsa de estudos concedida.

Às professoras da banca, que desde o exame de qualificação vêm contribuindo com o (in)acabamento desta tese.

Aos ausentes neste agradecimento deixo Clarice Lispector: “Mas você - eu não posso e nem quero explicar, eu agradeço.”



*O que faz andar a estrada? É o sonho.  
Enquanto a gente sonhar a estrada  
permanecerá viva. É para isso que  
servem os caminhos, para nos fazerem  
parentes do futuro. (Mia Couto)*



## RESUMO

Esta pesquisa, em nível de doutorado, configura um esforço empírico e teórico de compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da educação infantil, com atenção especial em perceber, a partir das relações educativas, as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o prisma das crianças. Para tal, o conceito de ação pedagógica e de participação é problematizado à luz de pressupostos teóricos da pedagogia, pedagogia da infância e da sociologia da infância. Tomou-se como premissa que a ação pedagógica se constitui no emaranhado dos determinismos estruturais e que é preciso refletir acerca destes, afim de possibilitar uma ação pedagógica condizente com as potencialidades participativas das crianças. A pesquisa foi realizada em um Núcleo de Educação Infantil público do município de Florianópolis juntamente com um grupo de crianças composto por quatorze meninas e nove meninos com idade entre cinco anos a cinco anos e onze meses, professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala e demais profissionais da unidade educativa. A orientação metodológica adotada foi a etnografia com observação participante numa abordagem qualitativa e interpretativa orientada por estudos que consideram as crianças como interlocutoras legítimas da investigação. Os dados foram obtidos por meio da observação e descrição densa, com auxílio da filmagem, gravação em áudio, de fotografias e dos registros em diário de campo realizado tanto pela investigadora quanto pelas crianças. Este conjunto de registros resultou um acervo representativo das ações pedagógicas desenvolvidas no grupo pesquisado. A análise evidenciou a composição de uma multiplicidade de ações pedagógicas possibilitando vislumbrar a intensidade e a qualidade da participação das crianças em cada uma delas e como tais participações contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. A organização da empiria resultou em três categorias para análise: a) as ações pedagógicas pautadas a partir do planejamento previamente documentado pela professora; b) as ações pedagógicas pautadas a partir das negociações entre crianças e adultos e c) as ações pedagógicas pautadas a partir das ações das crianças. As análises gerais indicaram que há uma maior possibilidade de ação das próprias crianças e sua participação quando as ações planejadas pelas profissionais se dão em grupos menores ou em subgrupos. Indicou também que a observação das profissionais sobre as ações das crianças promove uma orientação

docente promotora da participação infantil. O detalhamento da análise permitiu também conhecer perspectivas potentes de uma relação educativa participativa quando as ações são iniciadas e organizadas pelas crianças e estas se dão majoritariamente através das brincadeiras. Nas brincadeiras de faz de conta verificou-se uma simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas que possibilitavam às crianças uma potente ampliação de seus repertórios simbólicos e materiais a medida em que partilhavam aspectos sociais conferindo-lhes sentidos próprios circunscritos nas suas particularidades. O estudo permitiu apurar que a participação das crianças nas relações e interações com os seus pares desenvolviavam ações pedagógicas dadas na subversão da ordem dos espaços e na não linearidade do tempo, possibilitando uma participação ativa e criativa das crianças na ressignificação dos objetos, de seus próprios corpos, de suas condições sociais e culturais. Neste sentido, a participação das crianças nas ações pedagógicas tem uma outra lógica para além das negociações verbalizadas. Tais negociações são vividas e significadas nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos no cotidiano do espaço educativo em diferentes situações. Por fim inferimos que a ação docente como promotora da participação das crianças nas ações pedagógicas se caracteriza no estabelecimento de relações horizontais onde é possível as crianças, com os seus pares, criar e recriar situações significativas ao seu desenvolvimento integral.

**Palavras chaves** – Educação infantil, ação pedagógica, participação.



## ABSTRACT

This research, at the doctoral level, constitutes an empirical and theoretical effort to understand the dimensions of children's participation in the area of early childhood education, with special attention in perceiving, from the educational relations, the possibilities of pedagogical actions that contemplate the prism of the children. For this, the concept of pedagogical action and participation is problematized in the light of theoretical presuppositions of pedagogy, childhood pedagogy and the sociology of childhood. It was assumed that the pedagogical action is constituted in the entanglement of the structural determinisms and that it is necessary to reflect on these, in order to make possible a pedagogical action commensurate with the participatory potential of the children. The research was carried out in a Center of Public Infantile Education of the municipality of Florianópolis together with a group of children composed of fourteen girls and nine boys aged five years to five years and eleven months, teachers, auxiliary teachers, room assistants and others professionals of the educational unit. The methodological orientation adopted was ethnography with participant observation in a qualitative and interpretative approach guided by studies that consider children as legitimate interlocutors of the investigation. Data were obtained through observation and dense description, with the aid of filming, audio recording, photographs and field diary records performed by both the investigator and the children. This set of records resulted in a representative collection of the pedagogical actions developed in the researched group. The analysis showed the composition of a multiplicity of pedagogical actions making it possible to discern the intensity and quality of the participation of the children in each one of them and how these participations contributed to the integral development of the children. The organization of the study resulted in three categories for analysis: a) pedagogical actions based on the planning previously documented by the teacher; b) pedagogical actions based on negotiations between children and adults and c) pedagogical actions based on the actions of children. The general analyzes indicated that there is a greater possibility of action of the children themselves and their participation when the actions planned by the professionals are given in smaller groups or in subgroups. She also indicated that the observation of professionals about the actions of children promotes a teaching orientation that

promotes child participation. The detailing of the analysis also allowed us to know potent perspectives of a participative educational relationship when the actions are initiated and organized by the children and these are given mainly through the games. In play of account, there was a simultaneity of space, actions and narratives that allowed children a powerful amplification of their symbolic and material repertoires as they shared social aspects conferring on them their own specific meanings. The study showed that the participation of children in relationships and interactions with their peers developed pedagogical actions given in the subversion of the order of spaces and in the non linearity of time, allowing an active and creative participation of children in the re-signification of objects, their own their social and cultural conditions. In this sense, the participation of children in pedagogical actions has a different logic than verbal negotiations. Such negotiations are lived and meaningful in the relationships they establish with their peers and also with adults in the daily life of educational space in different situations. Finally, we infer that the teaching activity as a promoter of children's participation in pedagogical actions is characterized in the establishment of horizontal relationships where it is possible for children and their peers to create and recreate significant situations for their integral development.

Keywords - Early childhood education, pedagogical action, participation.

## RIASSUNTO

Questa ricerca a livello di dottorato, dare uno sforzo empirici e teorici per comprendere le dimensioni della partecipazione dei bambini nello spazio di educazione della prima infanzia, con particolare attenzione a percepire, dalle relazioni educative, le possibilità di azioni pedagogiche che affrontano il prisma bambini. Per questo, il concetto di azione e partecipazione pedagogica è problematizzato alla luce delle presupposizioni teoriche della pedagogia, della pedagogia infantile e della sociologia dell'infanzia. E 'stato preso come premessa che l'azione pedagogica costituisce il groviglio di determinismo strutturale e che è necessario riflettere su queste in modo da consentire un'azione pedagogica coerente con il potenziale di partecipazione dei bambini. L'indagine è stata condotta in un Childhood Education Center di Florianópolis città pubblica insieme ad un gruppo di bambini composto da quattordici ragazze e nove ragazzi di età compresa tra i cinque anni a cinque anni e undici mesi, insegnanti, insegnanti ausiliari, aiuti di vita e altri professionisti dell'unità educativa. L'orientamento metodologico adottato era l'etnografia con l'osservazione dei partecipanti in un approccio qualitativo e interpretativo guidato da studi che considerano i bambini come legittimi interlocutori dell'inchiesta. I dati sono stati ottenuti attraverso l'osservazione e la descrizione densa, con l'ausilio di riprese, registrazioni audio, fotografie e registri diario di campo eseguiti sia dal ricercatore che dai bambini. Questa serie di registrazioni ha determinato una raccolta rappresentativa delle azioni pedagogiche sviluppate nel gruppo ricercato. L'analisi ha mostrato la composizione di una molteplicità di azioni pedagogiche che permettono di distinguere l'intensità e la qualità della partecipazione dei bambini in ciascuno di essi e come queste partecipazioni hanno contribuito allo sviluppo integrale dei bambini. L'organizzazione dello studio ha prodotto tre categorie per l'analisi: a) azioni pedagogiche basate sulla pianificazione precedentemente documentata dall'insegnante; b) azioni pedagogiche basate sui negoziati tra bambini e adulti e c) azioni pedagogiche basate sulle azioni dei bambini. Le analisi generali hanno indicato che esiste una maggiore possibilità di azione dei bambini stessi e la loro partecipazione quando le azioni previste dai professionisti sono fornite in gruppi più piccoli o in sottogruppi. Ha anche indicato che l'osservazione di professionisti sulle azioni dei bambini promuove un orientamento didattico che promuove la partecipazione dei bambini. Il dettaglio dell'analisi ci ha permesso anche di conoscere potenti prospettive di un

rapporto educativo partecipativo quando le azioni sono iniziate e organizzate dai bambini e queste sono date soprattutto attraverso i giochi. Nei giochi di finzione c'era una simultaneità dello spazio, magazzino e narrazioni che ha permesso ai bambini una potente espansione dei suoi repertori e materiali simbolici come hanno condiviso gli aspetti sociali, dando loro modo circoscritti nella loro particolarità. Lo studio ha rivelato che la partecipazione dei bambini nei rapporti e le interazioni con i loro coetanei sviluppato azioni pedagogiche indicate nel sovvertimento dell'ordine degli spazi e la non-linearità del tempo, consentendo una partecipazione attiva e creativa dei bambini nella ridefinizione degli oggetti della propria le loro condizioni sociali e culturali. In questo senso, la partecipazione dei bambini alle azioni pedagogiche ha una logica diversa dai negoziati verbali. Tali negoziati sono vissuti e significativi nei rapporti che stabiliscono con i loro coetanei e anche con gli adulti nella vita quotidiana dello spazio educativo in situazioni diverse. Infine deduco che l'azione di insegnamento come promotore della partecipazione dei bambini alle attività didattiche è caratterizzato nello stabilire relazioni orizzontali dove è possibile i bambini con i loro coetanei, creare e ricreare situazioni significative per il loro sviluppo complessivo.

Parole chiave - Educazione infantile, azione pedagogica, partecipazione.

## RESUMEN

Esta investigación, a nivel de doctorado, configura un esfuerzo empírico y teórico de comprender las dimensiones de la participación de los niños en el espacio de la educación infantil, con atención especial a percibir, a partir de las relaciones educativas, las posibilidades de acciones pedagógicas que contemplan el prisma niños. Para ello, el concepto de acción pedagógica y de participación es problematizado a la luz de supuestos teóricos de la pedagogía, pedagogía de la infancia y de la sociología de la infancia. Se tomó como premisa que la acción pedagógica se constituye en el enmarañado de los determinismos estructurales y que hay que reflexionar acerca de éstos, a fin de posibilitar una acción pedagógica acorde con las potencialidades participativas de los niños. La investigación fue realizada en un Núcleo de Educación Infantil público del municipio de Florianópolis junto con un grupo de niños compuesto por catorce niñas y nueve niños de cinco años a cinco años y once, profesoras, profesoras auxiliares, auxiliares de sala y demás profesionales de la unidad educativa. La orientación metodológica adoptada fue la etnografía con observación participante en un abordaje cualitativo e interpretativo orientado por estudios que consideran a los niños como interlocutores legítimos de la investigación. Los datos fueron obtenidos por medio de la observación y descripción densa, con ayuda de la filmación, grabación en audio, de fotografías y de los registros en diario de campo realizado tanto por la investigadora como por los niños. Este conjunto de registros resultó un acervo representativo de las acciones pedagógicas desarrolladas en el grupo investigado. El análisis evidenció la composición de una multiplicidad de acciones pedagógicas posibilitando vislumbrar la intensidad y la calidad de la participación de los niños en cada una de ellas y cómo tales participaciones contribuían al desarrollo integral de los niños. La organización de la empiria resultó en tres categorías para análisis: a) las acciones pedagógicas pautadas a partir del planeamiento previamente documentado por la profesora; b) las acciones pedagógicas pautadas a partir de las negociaciones entre niños y adultos y c) las acciones pedagógicas pautadas a partir de las acciones de los niños. Los análisis generales indicaron que hay una mayor posibilidad de acción de los propios niños y su participación cuando las acciones planificadas por las profesionales se dan en grupos menores o en subgrupos. Indicó también que la observación de las profesionales sobre las acciones de los niños promueve una orientación docente promotora de la participación infantil. El detalle del análisis permitió también conocer

perspectivas potentes de una relación educativa participativa cuando las acciones son iniciadas y organizadas por los niños y éstas se dan mayoritariamente a través de las bromas. En los juegos de hacer de cuenta se verificó una simultaneidad del espacio, de las acciones y de las narrativas que posibilitaban a los niños una potente ampliación de sus repertorios simbólicos y materiales a medida en que compartían aspectos sociales confiriéndoles sentidos propios circunscritos en sus particularidades. El estudio permitió constatar que la participación de los niños en las relaciones e interacciones con sus pares desarrollaba acciones pedagógicas dadas en la subversión del orden de los espacios y en la no linealidad del tiempo, posibilitando una participación activa y creativa de los niños en la resignificación de los objetos, los cuerpos, sus condiciones sociales y culturales. En este sentido, la participación de los niños en las acciones pedagógicas tiene otra lógica más allá de las negociaciones verbalizadas. Tales negociaciones son vividas y significadas en las relaciones que establecen con sus pares y también con los adultos en el cotidiano del espacio educativo en diferentes situaciones. Por fin inferimos que la acción docente como promotora de la participación de los niños en las acciones pedagógicas se caracteriza en el establecimiento de relaciones horizontales donde es posible que los niños, con sus pares, crear y recrear situaciones significativas a su desarrollo integral. Palabras claves - Educación infantil, acción pedagógica, participación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Empoderamento, mar/2014. Fonte: Acervo da pesquisadora. Autora: Giselle Vasconcelos .....	35
Figura 2 - Polifonia, maio de 2015. Fonte: Acervo da pesquisadora. Autora: Giselle Vasconcelos .....	57
Figura 3 - Mapa Bairro Carianos. Fonte: Google Maps 2015 .....	73
Figura 4 - Lustração do projeto arquitetônico do NEI. Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.....	76
Figura 5 - Planta Baixa do NEI - Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.....	76
Figura 6 - Fonte: Acervo da pesquisadora.....	90
Figura 7 – Fonte: Acervo da pesquisadora. ....	91
Figura 8 - Fonte: Acervo da Pesquisadora .....	92
Figura 9 – Calendário, figura 9. Fonte: Acervo da pesquisadora. ....	92
Figura 10 - Fonte: Acervo da pesquisadora.....	93
Figura 11 - Fonte: Acervo da Pesquisadora .....	93
Figura 12 – A procura da Joanhina fujona. Maio de 2014. Registro fotográfico Vanessa.....	103
Figura 13 - Tomás com seus pensamentos. Giselle Vasconcelos, maio de 2014.....	121
Figura 14 - Conversando sobre suas ações. Giselle Vasconcelos, 5 de junho de 2014.....	122
Figura 15 - Casa de Bryan, Abril/2014. Fonte: Acervo da Pesquisadora. Autora: Fernanda.....	129
Figura 16 - Ação pedagógica I .....	164
Figura 17 - Ação Pedagógica II.....	167
Figura 18 - Contando histórias - Mariana, Abril de 2014. ....	181
Figura 19 – 1ª Organização da empiria .....	183
Figura 20 - 2ª Organização da empiria .....	187
Figura 21 - 3ª Organização da Empiria .....	188
Figura 22 - Planejamento 1 .....	190
Figura 23 - Planejamento 2 .....	191
Figura 24 - Hino de Florianópolis e o corpo que se sacode – Giselle Vasconcelos, mar/2014 .....	198
Figura 25 - Respeito é bom e faz bem – Giselle Vasconcelos, Abril/2014 .....	201
Figura 26 – Respeito é bom e faz bem– Giselle Vasconcelos, Abril/2014 .....	201

Figura 27 - Samantha no diário de campo – Registro Elisa, Abril/2014 .....	210
Figura 28 Helena e a sua ponte - Registro Daniela, mar/2014.....	213
Figura 29 – Helena na ponte e a simultaneidade das ações e conversas. ....	213
Figura 30 - Fernanda e o livro ilustrado. Registro: Daniela.....	215
Figura 31 - Registro Fernanda no Diário de Campo .....	216
Figura 32 - Capa do livro o que eu gosto de fazer na creche. ....	218
Figura 33 - 4ª Organização da empiria.....	220
Figura 34 - Pista de carrinho. Abril 2014 – Registro Luana que sobe em uma cadeira para registrar de cima.....	235
Figura 35 - Bonecos, carrinhos na pista. Abril de 2014 – Registro de Luana na altura dela. ....	236
Figura 36 - Vacas, dinossauros e aviões – Registro de Luana na altura dela.....	236
Figura 37 - Jogo de memória – Registro Fernanda, Março/2014.....	238
Figura 38 - 5ª Organização da empiria.....	242
Figura 39 - O avião, Giselle Vasconcelos – maio de 2014 .....	250
Figura 40 - Sequência fotos - A doença, o cuidado e o enterro do filho, maio de 2014.....	254
Figura 41 - A morte de Bia. Luana, maio de 2014.....	256
Figura 42 - Brincadeira com avião de papel. Registro Mariana, junho de 2014 .....	259
Figura 43 - Brincadeira com avião de papel (2). Registro Mariana, junho de 2014.....	260
Figura 44 - Yasmin com o seu avião. Registro Mariana, junho de 2014 .....	261
Figura 45 - Tomás e seu avião. Registro Mariana, junho de 2014.....	262



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Matrícula das crianças por faixa etária. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na secretaria da unidade. .... 79

Gráfico 2 - Matrícula das crianças por endereço. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na secretaria da unidade. .... 80



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios para seleção da unidade educativa.....	66
Tabela 2 - População Bairro Carianos. Fonte: IBGE .....	73
Tabela 3 - Distribuição das crianças. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na secretaria da unidade. ....	77
Tabela 4 – Organização das crianças por faixa-etária conforme CME .	78
Tabela 5 - Composição familiar. Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na secretaria da unidade. ....	83
Tabela 6 - Responsável pela renda Familiar. Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na secretaria da unidade.....	83
Tabela 7 - Organização Pessoal - Equipe Pedagógica. Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade Educativa.....	84
Tabela 8 - Organização pessoal - Docentes. Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade educativa.....	86
Tabela 9 - Organização Pessoal - Quadro Civil. Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade educativa.....	88
Tabela 10 – Número de crianças por adulto segundo Resolução do CME. ....	96
Tabela 11 – Composição Familiar. Fonte: Ficha de matrícula.....	101
Tabela 12 - Responsável pela Renda Familiar: Fonte: Ficha de matrícula .....	102
Tabela 14 - Conteúdo da brincadeira .....	246



**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACT – Admitido em Caráter Temporário  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APP – Associação de Pais e Professores  
Art. – Artigo  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
CF – Constituição Federal  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DEI – Divisão de Educação Infantil  
DEPE – Divisão de Educação Pré-Escolar EC – Emendas Constitucionais  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
GT – Grupo de Trabalho  
h – Hora  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional min – Minuto  
MEC – Ministério da Educação  
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPPD – Propostas Previamente Planejadas e Documentadas  
RME – Rede Municipal de Educação  
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
SE - Supervisor Escolar  
SEMF - Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UE – Unidade Educativa  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>35</b>
<i>1.1 – TESSITURA: do caminho e das questões que afetaram a pesquisadora</i>	<b>36</b>
<i>1.3 – Objetivo Geral</i>	<b>51</b>
<i>1.3.1 – Objetivos específicos</i>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>57</b>
<b>APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>57</b>
<i>2.1 Pesquisa Participante</i>	<b>58</b>
<i>2.2 - Dos processos de escolha do campo e as primeiras aproximações</i>	<b>64</b>
<i>2.3 - Situando o espaço da pesquisa</i>	<b>71</b>
<i>2.2.2 – O Núcleo de Educação Infantil</i>	<b>74</b>
<i>2.2.2 – O grupo 6A</i>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>103</b>
<b>UMA PESQUISA COM CRIANÇAS</b>	<b>103</b>
<i>3.1 - Peculiaridades de uma pesquisa junto às crianças</i>	<b>104</b>
<i>3.2 – A ética no objetivo da pesquisa</i>	<b>107</b>
<i>3.3- Consentimento informado, assentimento no decurso da observação participante e a mediação dos adultos para as autorizações</i>	<b>111</b>
<i>3.4- Uso das fotografias, filmagens e gravações em áudio</i>	<b>119</b>
<i>3.4- Das responsabilidades da pesquisadora quanto ao cuidado das crianças e os constrangimentos com os adultos</i>	<b>125</b>
<b>4 – CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS E NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS</b>	<b>129</b>

<i>4.1 Conceitos subjacentes a participação infantil nas ações pedagógicas.</i>	130
<i>4.2 A pedagogia moderna e a educação da criança</i>	138
<i>4.3 Das posições teóricas assumidas à busca por uma síntese da ação pedagógica</i>	161
<i>4.4 Participação Infantil, um direito político: considerações sobre a participação das crianças como prática social concreta</i>	173
<b>CAPÍTULO V</b>	181
<b>DIMENSÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS</b>	181
<b>5.1 DECOMPONDO, COMPONDO E RECOMPONDO: elementos constitutivos de uma ação pedagógica democrática</b>	182
<b>5.2 – AÇÕES PEDAGÓGICAS PAUTADAS A PARTIR DO PLANEJAMENTO PREVIAMENTE DOCUMENTADO</b>	187
<b>5.2.1 – Com todas as crianças ao mesmo tempo:</b>	194
<b>5.2.2 – Na simultaneidade das ações: uma outra lógica de temporalidade e espaço.</b>	205
<b>5.3 – AÇÕES PEDAGÓGICAS PAUTADAS NAS NEGOCIAÇÕES ENTRE AS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS</b>	219
<b>5.3.1 Com todas as crianças:</b>	222
<b>5.3.2 Na simultaneidade das ações:</b>	231
<b>5.4 – AÇÕES PEDAGÓGICAS PAUTADAS NAS AÇÕES DAS CRIANÇAS.</b>	241
<b>5.4.1 As brincadeiras</b>	244
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	266
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	271
<b>ANEXOS</b>	293
<b>SOLICITAÇÃO DE PESQUISA NA REDE</b>	293
<b>TERMO CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS</b>	295



<b><i>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS</i></b>	<b>295</b>
<b><i>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFISSIONAIS</i></b>	<b>297</b>
<b><i>PARECER CONSELHO DE ÉTICA</i></b>	<b>299</b>



## INTRODUÇÃO



Figura 1 – Empoderamento, mar/2014. Fonte: Acervo da pesquisadora.  
Autora: Giselle Vasconcelos

*“Sou criança, tenho agora um outro relógio, outra medida de tempo, sigo calendário diferente. Meu dia é uma eternidade dividida em breves segundos e intermináveis séculos”.*  
(Janusz Korczak)

## 1.1 – TESSITURA: do caminho e das questões que afetaram a pesquisadora

*Mas Gi, eu falo e ela não me escuta, daí eu berro. (2004)*

*Não posso sair daqui ainda, tenho que comer tudo. (2006)*

*A Mari disse que não pode brincar comigo porque a mãe dela falou para a prof que não quer a gente junta. (2007)*

*Quer aprender a ser criança? Você vai ter que aprender a desobedecer! (2008)*

*Mas porque tem que só ficar fazendo atividade, atividade, atividade? (2009)*

*A gente tem que ficar paradinho todo o tempo. (2009)*

*Eu odeio essa creche... (2011)*

*Não sabes que não adianta falar? A gente é criança. (2014)*

Estas frases<sup>1</sup> proferidas por meninas e meninos entre 3 a 6 anos, em diferentes momentos e espaços de educação infantil, revelam o quanto as relações travadas entre adultos e crianças nestes ambientes educativos ainda são constituídas a partir de um paradigma paternalista e patriarcal. Tal paradigma centra-se no poder do adulto sobre as crianças. E, apesar de compreender que as crianças, através das mais diversas estratégias, também exercem poder, é inegável a permanente imposição dos adultos frente as ações das crianças. Estas falas e tantas outras parecidas, impulsionaram a busca por desvelar as nuances do porquê o adultocentrismo permeia, ainda tão fortemente, estes espaços que predominantemente são ocupados por crianças. As vozes infantis suscitaram também o desejo de identificar as possíveis rupturas em relação a este princípio, que toma o adulto como sujeito legítimo para tomar decisões, no anseio de perspectivar uma ação pedagógica que contemple e promova a participação infantil.

A partir de um levantamento na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foi possível perceber que, nos últimos 20 anos, têm crescido o número de estudos sobre a participação das crianças no âmbito da educação no Brasil<sup>2</sup>. Em

---

<sup>1</sup> Fazem parte do acervo de registros realizados por esta pesquisadora tanto em investigações acadêmicas quanto no exercício da sua profissão.

<sup>2</sup> Inicialmente o levantamento foi realizado em fev/2014 no Banco de Dados da Capes como parte de uma disciplina cursada no doutorado, no entanto sentimos a necessidade de refazer o levantamento em jan/2017 utilizando o mesmo banco de dados, contudo desta vez empregando a plataforma *Sucuripira* (inaugurada em 2015). Neste segundo momento filtramos as pesquisas realizadas apenas em programas de pós-graduação em educação e utilizamos os mesmos descritores

1996 por exemplo, foi realizado apenas 1 trabalho com esta temática e em 2016 foram 12. Embora o número de pesquisas ainda seja insignificante se compararmos com outros temas, tais como aprendizagem infantil, que em 1996 contou com 13.424 trabalhos realizados e no ano de 2016 com 65.442, é inegável o crescimento na busca pela compreensão das formas e dimensões deste que é um direito basilar das crianças, assim como a proteção e provisão, (Hammaerberg, 1990) na esfera da educação infantil. É importante considerar ainda que as pesquisas sobre a participação infantil são recentes se contrastadas com aquelas que se dedicam a conhecer como se dá o processo cognitivo das crianças. O levantamento apontou a primeira pesquisa na temática da participação apenas em 1996, enquanto que as pesquisas sobre aprendizagem indexadas neste banco de dados datam de uma década antes, em 1986.

Diante desta sondagem, especialmente sobre as pesquisas que tratam da participação das crianças, foi possível identificar, através das leituras dos resumos<sup>3</sup> das teses e dissertações, que há uma predominância de trabalhos que fazem crítica acerca da concepção de criança e infância alicerçadas nas dicotomias impostas pela modernidade: *crianças como atores x infância como estrutura social; infância como construto social versus infância como natural e infância como ser versus infância como devir* (PROUT, 2010, p.734). O referencial teórico adotado, também com certa predominância, ancora-se nos contributos da sociologia da infância, antropologia da criança, psicologia histórico cultural, pedagogia da infância e filosofia, esta última especialmente nas contribuições de Walter Benjamin e Bakhtin.

A problemática que se levantou, diante a leitura destes estudos é que se por um lado estas pesquisas que tratam da participação das crianças no âmbito educacional outorgam a legitimidade do saber infantil e a necessidade de promover uma pedagogia mais democrática que inclua a criança, por outro, suprimem a dimensão praxiológica da pedagogia. Tratam mais das contribuições teóricas que fundamentam uma relação participativa no âmbito educativo, do que propriamente uma análise sobre as possibilidades de intervenção pedagógica promotoras de tal participação. Suprimem, neste sentido, as metodologias da ação

---

utilizados em 2014: “Participação Infantil” e “Participação das Crianças”/ “Aprendizagem Infantil” e “Aprendizagem das crianças”.

<sup>3</sup> Teses e dissertações publicadas nos anos 2015 (8 trabalhos) e 2016 (12 trabalhos).

pedagógica que possam alimentar uma relação de equidade entre crianças e adultos.

Gatti (1999), ao discutir sobre pesquisas no campo da educação profere:

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação. [...] A educação utiliza-se dos conhecimentos produzidos nessas áreas básicas como a psicologia, sociologia, ciências políticas, antropologia, mas o que a identifica, diferenciando-a, é que ela é a área de ação-intervenção direta, como o serviço social, ou a medicina, ou as engenharias. Estas últimas não se confundem com a biologia, citologia, a física, a matemática, como a educação não pode confundir-se com a psicologia ou sociologia (GATTI, 1999, p.65/66)

Para a autora a pesquisa no âmbito da educação deve produzir conhecimentos que tratam da intervenção intencional - das ações pedagógicas – com vistas o deslumbramento das potencialidades de transformação social.

Rocha (2001) ao tratar sobre a mesma questão, especificamente na área da educação infantil, corrobora ao chamar atenção sobre a necessidade de não somente termos como ponto de análise da intervenção pedagógica, mas as relações pedagógicas.

A centralidade de uma ciência pedagógica se põe como forma de captar o caráter dinâmico das práticas educativas, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que têm, para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação. [...]A Pedagogia, como a Ciência da Educação, distingue-se radicalmente da atividade educativa em si, por definir-se como o

conjunto de estudos sobre a/da educação e pela reflexão sistemática sobre a prática. Assim, a Pedagogia, como estudo sistemático, toma como ponto de partida a prática como objeto inconcluso e histórico, e a ela retorna (Pimenta, 1996, p. 39-70). [...] O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação. No caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada. Por exemplo: os processos gerais de desenvolvimento da criança interessam à Psicologia; já a educação da criança na creche como um contexto de desenvolvimento, é de interesse particular da pedagogia que, a partir do conhecimento psicológico, observa, descreve, analisa e critica a intervenção pedagógica (ROCHA, 2001, p.29).

Portanto, conjecturar uma pesquisa sobre a participação das crianças no âmbito educativo formal, exige tomar o papel da pedagogia (das ações, relações e intervenções) frente a garantia do direito das crianças de participar sobre as coisas que lhes afetam.

Para Gauthier e Tardif (2010), a educação contemporânea é composta por um amplo sistema que se baseia em grandes propostas que são designadas por finalidades ou ideais. Quais são estas finalidades e ideais? Para os autores, respeitar a criança que aprende é um ideal que deriva de Rousseau no sec XVII. Neste sentido, podemos<sup>4</sup> afirmar que

---

<sup>4</sup> É preciso esclarecer que o tempo verbal utilizado neste texto irá variar entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Tal opção pela variação deve-se ao entendimento de que esta redação se constitui da composição de diferentes vozes, mas também é marcada pela subjetividade da pesquisadora, tal como aponta ARAÚJO (2006, p.457) ao proferir que “Há várias formas de o escritor estabelecer interação no texto. Uma delas é por meio do uso das formas pronominais – os marcadores de referência pessoal –que explicitamente marcam a presença do autor no texto. São marcas de subjetividade no discurso científico, no dizer de Tang e John (1999) em oposição às vozes do discurso dominante que se caracterizam como objetivas, distantes, impessoais. Na busca da objetividade da ciência, o discurso se revela subjetivo e o pesquisador se evidencia na sua capacidade de observar, de fazer inferências, imaginar, sugerir, discutir, avaliar e

nos últimos três séculos o discurso pedagógico construído para a infância tem buscado, cada vez mais, admitir a importância da educação na afirmação do sujeito infantil.

Especificamente no Brasil, nos dias atuais, esta relevância tem sido defendida por diversas estudiosas na área da educação infantil (Faria 2007; Kramer 2003, 2007; Rocha 1999, 2001, 2008; Barbosa, 2010), produzindo um conjunto de reflexões nas quais sugerem que a ação pedagógica não deve ser reduzida a mera ação de ensinar ou instruir, mas de possibilitar o desenvolvimento integral da criança (físico, social, intelectual e político). Para as autoras a ação pedagógica deve se pautar numa decisão política de reconhecimento das crianças como cidadãos de direito com especificidades próprias, pertencentes a diferentes culturas e classes sociais.

Retomamos as palavras de Janusz Korczak (1878-1942), médico e pedagogo polonês, inspirador da convenção dos direitos das crianças, bem como a imagem que as acompanha na abertura desta introdução, para sinalizar algumas das questões que configuram este estudo.

Uma imagem que revela a tensão das relações que compõe o espaço educativo formal<sup>5</sup>. De um lado a pedagogia conservadora, que para Gauthier e Tardif (2010) se constituiu pouco a pouco como tradição, um código uniforme do “saber-fazer”, uma tradição pedagógica que passou a chamar de “pedagogia tradicional”, cujo ensino é dogmático, que tem como ponto de partida o sistema objetivo da cultura que se recorta em partes e que deve ser assimilada pela criança. A criança compreendida como uma “cera mole” no qual o adulto/professor/mestre através de uma disciplina autoritária (recompensas e punições) transmite o seu saber. Esta

---

justificar sua pesquisa”. E ainda nas contribuições de OLIVEIRA (2014, p. 17 e 18) ao defender o uso da primeira pessoa em artigos científicos: “Sair da posição distante, de pesquisador que se coloca como observador que apenas relata a pesquisa e os seus resultados, para a posição de agente, participe direto do processo, imprime ao relato um tom de sinceridade, de fidelidade, de testemunho vivo, que resulta em força de convencimento no processo argumentativo [...]Creio que é possível perceber que o postulado clássico de objetividade e neutralidade se constitui um tabu na prática discursiva. O texto ora apresentado não expressa soberba, prepotência, arrogância, falta de modéstia. Apenas expressa a visão de um autor que se identifica na primeira pessoa, como o enunciador responsável direto pela enunciação, que respeita e dialoga com o enunciatário”

<sup>5</sup> Espaço educativo formal considerado a partir dos níveis e modalidades de educação brasileira expressa nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.



teoria pedagógica é figurada na imagem, através do quadro negro na parede central da sala pendurado no alto, fora do alcance das crianças. E também representada pelo relógio, acima do quadro negro, que controla o tempo e ignora as especificidades das crianças e seus saberes.

Do outro lado uma pedagogia progressista<sup>6</sup> que para Snyders (1974) são as tendências que analisam as realidades sociais, buscando uma militância no âmbito sociopolítico da educação, não tendo como finalidade institucionalizar-se numa sociedade capitalista, mas sim, ser ela um instrumento de luta contra os mecanismos de dominação (do adultocentrismo, por exemplo), no caso da imagem, representada pela possibilidade dada às crianças de transformar o espaço, de criar e compartilhar seus saberes. No empoderamento<sup>7</sup> das crianças ao reconfigurarem o ambiente imprimindo neste a própria liberdade frente a dominação espacial adultocêntrica, e também de uma ação docente que incentiva as crianças nestas ações entregando a elas giz de diferentes cores.

As palavras de Koczack tiradas do livro *“Quando eu voltar a ser criança”* completa a reflexão à medida que nos chama a atenção para um outro modo de perceber o tempo, de conhecer o mundo, de viver a vida e de reconhecer as crianças como seres humanos competentes da ação presente. Legado este tomado especialmente pelos estudos sociais da infância configurado por um campo multidisciplinar, que se constitui de “perspectivas críticas [que] incidem na desconstrução teórica dos processos de dominação social, paternalista, patriarcal e adultocêntrica” (SARMENTO, 2015, p.33).

Este preâmbulo tem como objetivo apontar as nuances daquilo que me motivou a pesquisar o tema proposto. Não é à toa que aponto já nas primeiras páginas da introdução, mesmo que de maneira muito rudimentar, a tensão existente não apenas na ação pedagógica<sup>8</sup> – que a

---

<sup>6</sup> O termo “progressista” emprestado por Snyders para designar as tendências pedagógicas que partindo de uma análise crítica das realidades sociais sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Cf. SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

<sup>7</sup> O termo “empoderamento” aqui é o cunhado por Freire no Livro *Medo e Ousadia* (1986) a partir de sua análise crítica sobre o termo americano “empowerment” no qual este autor defende o conceito como sendo um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação.

<sup>8</sup> O conceito de ação pedagógica será desenvolvido em capítulo posterior, no entanto, neste momento consideramos ser pertinente esclarecer que a ação

imagem procurou mostrar –, quanto nas teorias pedagógicas que orientam as ações pedagógicas e as relações educativas. Corroborando, ora para uma conformidade e regulação, ora para uma ampliação e qualificação da participação das crianças.

A incursão nesta problemática iniciou-se juntamente com a minha vida escolar, aos seis anos de idade no início da década de 80, ainda sob a égide da ditadura militar no Brasil, descrito por Saviani (2007), ao tratar sobre a evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais, como sendo este um período do predomínio de uma pedagogia tecnicista<sup>9</sup>, manifestações de concepção analíticas de filosofia e concomitantemente desenvolvimento da concepção crítico-produtivista.

No pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p.397).

Inserida no contexto educativo formal neste momento histórico, participe de uma geração infantil marcada pela ausência de direitos específicos<sup>10</sup>, imersa em uma política educacional pautada no tecnicismo e também num paradigma de socialização verticalizado (DURKHEIM, 2008), alguns questionamentos já se faziam presente na naquele momento: por que temos que fazer apenas aquilo que a professora quer? Por que aquilo que eu sei sobre determinado assunto não é considerado? Por que não é permitido questionar o porquê do amiguinho da classe não

---

pedagógica é entendida para além da ação docente, se configurando como um conjunto de ações/relações/materialidades que imprimem uma intencionalidade educativa.

<sup>9</sup> Apesar do autor se referir ao período entre 1969 à 1980 o mesmo alerta que esta periodização é com base em um projeto político e intelectual e não na prática exercida nas instituições escolares.

<sup>10</sup> Embora no âmbito internacional através das Nações Unidas já haver a Declaração dos Direitos das crianças (1959) e o Brasil assinar a Convenção dos Direitos das crianças (1989) apenas em 1990 é criado o Estatuto da Criança e Adolescente.

tem comida em casa? Por que só os meninos podem tirar a camisa? Por que a professora para de rir quando entra na sala? Por quê?

Diante de tantos “porquês” não respondidos, levando em consideração que “porque sim” não é resposta, de muitos porquês terem sido silenciados e feitos apenas a mim mesma, certa vez ao chegar da escola disse à minha mãe: “Já sei o que vou ser quando crescer! Vou ser *escoleira*”! Aos risos ela me questionou: “Não seria professora?” E eu retruquei imediatamente: “não!”.<sup>11</sup> Naquele momento não conseguia traduzir para os adultos as minhas pretensões futuras diante do vivido, da mesma forma que os adultos não *auscultavam* minhas elaborações.

Foi com a entrada na graduação em Pedagogia (1997) na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, a partir das disciplinas de sociologia e história da educação, que o interesse por compreender mais sobre as relações de poder instituídas nos espaços educativos formais, especialmente nas relações entre professores e alunos<sup>12</sup>, tornou-se mais evidente. A escolha pela habilitação em Supervisão Escolar me possibilitou um estudo mais aprofundado sobre currículo e os “recortes” feitos a partir do conhecimento produzido pela humanidade e também sobre os conhecimentos suprimidos pela escola a partir de posições ideológicas e pragmáticas.

Em 2002, ingressei através de concurso público, como coordenadora pedagógica<sup>13</sup> na Creche Vila Cachoeira na rede municipal de educação de Florianópolis. Ao assumir a coordenação pedagógica foi preciso aprofundar os estudos sobre as questões específicas da educação infantil, uma vez que a formação inicial não forneceu os subsídios necessários para que eu pudesse orientar e ação pedagógica neste contexto educativo. Através de grupos de estudos com os profissionais da creche, das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação

---

<sup>11</sup> Esta conversa ficou gravada tanto na minha memória quanto da minha mãe pois ela frequentemente é lembrada. Quando criança e não queria fazer as tarefas ela dizia: “tem que fazer, você não quer ser *escoleira*?” Quando ingressei na Pedagogia: “Então você vai ser *escoleira* mesmo? Etc.

<sup>12</sup> O uso do termo “aluno” em vez de “criança”, bem como “escola” em vez de “educação infantil” neste momento do texto procura demarcar a minha compreensão/experiência daquele momento vivido.

<sup>13</sup> Embora a nomeação oficial do cargo seja “Supervisora Escolar” utilizarei a denominação “Coordenadora Pedagógica” por dois motivos: a supervisão nasce de um modelo de inspeção escolar que visa controlar e fiscalizar a ação docente (Barcelos, 2014) e por compreender que educação infantil se diferencia do espaço escolar (Rocha, 1999).

(SME), dos encontros do Grupo Independente de Supervisores<sup>14</sup> da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME) e da participação nos encontros promovidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN)<sup>15</sup> me aproximei dos estudos sociais da infância, da psicologia histórico cultural e da pedagogia da infância. A medida que aprofundava sobre tais estudos percebia que *no chão* da creche, apesar de termos uma orientação pedagógica pautada nos direitos das crianças, no “discurso” de que as crianças são sujeitos sociais, ainda reproduzíamos uma relação pedagógica muito similar a vivida por mim aos seis anos: as crianças subjugadas pela ação do adulto.

Kramer (2006), ao fazer uma análise sobre a história da educação infantil no Brasil, afirma que especialmente a partir das lutas dos movimentos sociais e de intelectuais em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil tem se firmado como espaço de excelência onde as crianças devem passar a sua infância. No início na década de 70 as políticas educativas voltadas às crianças de 0 a 6 anos, influenciadas por agências internacionais e programas desenvolvidos pelos Estados Unidos e na Europa, eram com forte viés compensatório, com vistas a “reparar” as carências culturais, biológicas, cognitivas e afetivas das crianças. A defesa destas políticas era de que a pré-escola poderia por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. A autora pontua ainda que estudos recentes apontam que este movimento foi importante para combater as desigualdades sociais e que ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs, onde a saúde e a educação passaram a ser direitos sociais das crianças.

O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a

---

<sup>14</sup> Grupo de estudo, fundado em 2005 pelas supervisoras da educação infantil, cujo objetivo central era o de discutir e estudar sobre o papel da supervisão/coordenação no âmbito da educação infantil.

<sup>15</sup> Grupo de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina coordenado pela professora Eloisa Acires Candal Rocha, naquele ano denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos– NEE0A6

concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. Assim, avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil (KRAMER, 2006, p.800).

Por este prisma de compreender a educação infantil como processo de construção teórica, histórica, política e social, me aproximei das leituras teóricas que legitimam o saber infantil e consideram as condições de vida das crianças com vistas a contribuir para uma pedagogia que seja não somente interrogada pelas crianças, mas que seja também produzida em comunhão com elas.

Em 2008 adentrei no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC na linha de pesquisa Educação e Infância. Orientada pela professora Eloisa Acires Candal Rocha, foi possível desenvolver uma pesquisa defendida em 2010 intitulada: **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**, cujo objetivo foi o de *“revelar a intencionalidade pedagógica subjacentes às práticas realizadas a fim de compreender as formas e dimensões da participação infantil nas relações sociais num contexto de educação infantil”*. Naquele momento, a partir de uma etnografia junto à um grupo de meninos e meninas de quatro a seis anos e profissionais, acompanhada por teorias que defendiam um conceito de criança competente e agente social, especialmente na área da Sociologia da Infância (James, Jenks & Prout 1998, Corsaro 1997, Sarmiento 2002, Fernandes, Sarmiento e Tomás 2004, Qvortrup 1999, Fernandes 2005), mas também da Antropologia (Conh 2005), da Psicologia (Jobim 1996), da Filosofia (Kohan 2008) e da Pedagogia da infância (Rocha 1999, Farias 2002) foi possível identificar uma caracterização da participação das crianças nas relações pedagógicas, desde uma participação manipulada até uma participação efetiva das crianças. Além disso a pesquisa nos levou a considerar sete pontos sobre a participação das crianças nas relações pedagógicas:

- 1) As crianças fazem parte de um grupo geracional oprimido diante de uma posição autocêntrica da sociedade, tal como apontado pela perspectiva crítica da Sociologia da Infância (Mayall 2002; Gaitan 2006; Sarmiento 2006).
- 2) As crianças produzem cultura e são agentes sociais. Percebendo a criança ativa socialmente e não como mera reprodutora de

elementos culturais. De acordo com Perrotti (1990) e Sarmiento (2002) na proposição de que as crianças enquanto brincam e constroem seus universos imaginários a partir de uma cultura constituída ressignificam suas realidades.

- 3) A relação dominação/subordinação não é linear. Embora na maioria das vezes o espaço de educação infantil seja marcado pelo poder dos adultos frente as crianças, há momentos em que as crianças exercem poder frente aos adultos.
- 4) As ações e as relações pedagógicas sofrem constrangimentos estruturais, sociais, culturais e emocionais.
- 5) A lógica de participação das crianças se assemelha, mas também se difere da definição de participação dos adultos.
- 6) A participação efetiva das crianças nas relações pedagógicas exige o reconhecimento da criança como sujeito social de direitos com especificidades próprias.
- 7) Para uma prática democrática na educação infantil, a documentação pedagógica torna-se fundamental, tal como aponta Moss (2009) ao afirmar que a documentação pedagógica deve adotar os valores da subjetividade e da multiplicidade, nunca podendo ser neutra, mas ser uma perspectiva para resistir o poder e os discursos dominantes.

Durante esta investigação de mestrado ainda foi possível identificar que, além dos constrangimentos estruturais que influenciam negativamente na participação das crianças, há um “hiato” sobre o que nós adultos sabemos sobre elas: seus modos de pensar, seus modos de agir, seus modos de participar. E por isso, torna-se difícil ao adulto buscar os meios necessários para possibilitar uma participação efetiva das crianças, sem que se considere o exercício de uma observação e registro sistemático das ações das crianças.

Nas observações de campo constatamos que embora as crianças sofram um grande controle e regulação sobre as suas ações por parte dos adultos – e às vezes as estratégias de participação das crianças se dão na desobediência -, as mesmas buscam subterfúgios de elevar o nível de participação nas relações educativas. Naquele momento não nos foi possível aprofundar as análises sobre as ações pedagógicas para além das relações adulto/criança e criança/criança e, ainda que estas relações

educativas/pedagógicas façam parte das ações pedagógicas, esta última não pode ser compreendida exclusivamente a partir da primeira.<sup>16</sup>

Como acontece com a maioria das pessoas que passam por este processo – e comigo não foi diferente – terminei o mestrado com mais questões do que quando nele adentrei, especialmente ao retornar para o local de trabalho e despir-me da “roupagem” de pesquisadora acadêmica e retomar a função de coordenadora pedagógica.

De que modo a ação pedagógica pode contribuir para uma educação democrática? A intervenção pedagógica pressupõe a subordinação das crianças em relação os adultos? Orientações e currículos conformam a agenda das crianças? É possível perspectivar (e planejar) metodologias que incluam as crianças nas tomadas de decisões?

Desafiada por estas questões percebi a necessidade de continuar os estudos sobre a participação das crianças no âmbito da educação infantil, no entanto, se no mestrado havia declinado por compreender a participação das crianças nas relações pedagógicas, agora, a pretensão era de compreendê-la a partir da ação pedagógica.

Iniciei o curso de doutorado com vista a aprofundar o conhecimento produzido na temática do mestrado. A orientação, a linha de pesquisa (educação e infância) e o grupo de pesquisa permaneceram o mesmo, uma vez que a pretensão da investigação se afinava com os objetivos da linha, da orientadora, bem como do grupo de pesquisa (NUPEIN) no qual tem como objetivo a produção de conhecimento e definição de indicadores para a educação da infância:

A importância social e o caráter educativo das instituições de educação infantil têm sido objeto de preocupação dos educadores e da sociedade em geral, especialmente na última década. Este fato reflete uma inquietação gestada sobretudo nas escolas de formação, mas possui também contribuições oriundas do interior dos próprios sistemas educacionais que mantêm as creches e as pré-escolas. Tais inquietações estão relacionadas com a necessidade de uma clareza cada vez maior quanto à caracterização deste espaço: em que medida ele é (e pode ser) educativo e quais os

---

<sup>16</sup> O tempo de mestrado é de dois anos e por este motivo foi preciso “abandonar” algumas questões – indicação da banca de qualificação e na banca de defesa - com o propósito de retomá-las no doutorado.

limites de sistematização aceitáveis em uma “educação” infantil?<sup>17</sup>

Permanecer com o mesmo grupo de pesquisa possibilitou-me aprimorar as questões já apresentadas. Para além disso, tive a oportunidade de realizar um estágio doutoral na Universidade do Minho/PT sob a orientação do professor Dr Manuel Sarmiento no qual assegurou um profícuo encontro com teorias e pesquisadores dos estudos sociais da infância, especialmente da Sociologia da Infância.

## 1.2– Definição da Problemática

Ora, é sabido que a pedagogia, seja de uma diretriz mais conservadora ou mais progressista, tem como objetivo de sua existência a orientação de uma prática educativa. Diante desta assertiva, algumas questões se colocam: Seria possível promover uma orientação participativa das crianças na educação infantil e simultaneamente estabelecer uma intencionalidade pedagógica? É possível conceber a criança como um ser humano *biopsicosociocultural*<sup>18</sup> que como todos os outros seres humanos tem direito de participar sobre as coisas que lhe dizem respeito, sem que isso signifique um *laissez-faire*<sup>19</sup> pedagógico?

Tais questões se sustentam na ideia de que a participação infantil deve ser considerada como um processo político, e sendo assim, torna-se indispensável considerar as formas, os âmbitos, os sentidos e as orientações (convergentes e divergentes) do processo pedagógico como espaço participativo.

Angelo (2006), ao tratar sobre a importância de um estudo entrelaçado com a dimensão praxiológica da pedagogia no âmbito da infância, afirma:

---

<sup>17</sup> Extraído da página eletrônica oficial do Grupo de Pesquisa NUPEIN: <http://nupein.ced.ufsc.br/apresentacao/>

<sup>18</sup>Em momento posterior será apresentado com mais elucidação o conceito de criança por agora cabe afirmar de modo sucinto que é biológico porque tem uma materialidade biológica específica que não pode ser ignorada, é também um ser psicológico que tem consciência, está imersa e se constitui dentro de uma sociedade (no caso do Brasil é capitalista) e de igual modo é pertencente e contribui para uma dada cultura (religiosa, artística, etc).

<sup>19</sup> *Laissez-faire* é uma expressão francesa, nascida da crítica ao capitalismo e do liberalismo econômico, no qual pode ser tomada como falta de criticidade ou reflexão sobre a ação.



Ao se consolidar, cada vez mais, como importante campo de investigação nas diferentes ciências sociais, a infância tem sido alvo de consideráveis produções no domínio destas mesmas ciências. Mas também parece possível assinalar a sua tímida presença – ou mesmo a sua assumida ausência – em determinados terrenos que se apresentam cruciais na constituição do campo das ciências da infância. Partindo da pedagogia, por exemplo, é admissível dizer que "a educação de infância constitui seguramente o domínio do campo educativo mais invisível no que diz respeito à expressão pública da reflexão sociopedagógica e política" (Correia, 2002:4). No entanto, esta invisibilidade parece ser diminuída, uma vez que a intensificação do processo de escolarização das crianças pequenas e a busca de uma pedagogia capaz de respeitar os direitos infantis, são sinais que podem ser assumidos como exigências de uma maior atenção que a educação de infância reclama sobre si. A busca de pressupostos teóricos que pudessem subsidiar um *novo* olhar sobre as concepções de infância, de educação e de sociedade, tendo sempre como ponto de partida a criança na sua concretude histórica, acabou por aproximar profissionais e diferentes autores, com o objectivo de afinamento com uma fundamentação teórica que se apresentasse sólida, na constituição de uma proposta de educação de infância (ANGELO, 2006, p.1).

Concordamos com o autor e consideramos que a partir dos contributos nos diversificados olhares das diferentes áreas do conhecimento, se tem subsídios para compreender a educação e nela atuar. Para conhecer a criança e com ela agir, tanto ao nível da investigação científica, quanto ao nível de intervenção pedagógica.

Tomamos como premissa que a ação pedagógica participativa é sustentada pela imagem das crianças enquanto sujeitos de direitos:

Propomos, então, uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e acções comuns, rentabilizando as linguagens e competências de

ambos, assumindo a participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças. (TOMÁS e FERNANDES, 2013, p.206)

Instigada pelas autoras, que defendem uma intervenção como processo partilhado, o enredamento sobre a definição da problemática se assenta na ideia de que a intencionalidade pedagógica é vital para a discussão da participação das crianças nas relações pedagógicas. As questões se complexificaram ganhando contornos mais profundos a medida em que as leituras e as disciplinas<sup>20</sup> foram realizadas, bem como a entrada em campo. Desta forma, consideramos a problemática a partir de três eixos conceituais, são eles:

a) um conceito de criança como um ser humano com direitos e potente para participar e da infância como um grupo geracional – que é histórico, cultural e social; (Jenks, 1992; Sarmento, 2002; Prout, 2010; Corsaro 2009, Rocha, 2008)

b) o conceito de ação docente na perspectiva de que não é neutra e tão pouco nasce de maneira espontânea no professor, mas se caracteriza como uma atividade constituída historicamente, socialmente, num processo de instrução e formação humana no cotidiano de sua carreira profissional (Freire, 2001; Tardif & Lessard 2005; Saviani 2007; Sacristán 2005; Charlot 2000, Snyders 1974, Kramer 2003).

c) o conceito de participação<sup>21</sup> compreendida como ação coletiva, no debate e confronto de opiniões, na busca de acordo num universo plural, através de um longo processo. Porém conjecturamos a participação como uma estratégia de redistribuição de poder, ou seja, não há acordo se não houver uma relação horizontal sobre os sujeitos. (Gonh 2001; Arnstein 1969; Demo 1999, Mendonça 1987).

---

<sup>20</sup> Realizadas no Brasil e em Portugal

<sup>21</sup> Vale considerar que este é um conceito de participação enquanto prática social, a seguir trataremos especificamente sobre o conceito de participação na infância.

Assim, ao perceber a participação como processo político, tornou-se indispensável considerar as formas, os sentidos e as orientações (convergentes e divergentes) da participação infantil no âmbito educativo.

Não se pretendeu elencar, *a priori*, uma orientação pedagógica em detrimento a outra, mas de apurar aquilo que desenha a educação das crianças no que se refere o lugar ocupado por elas nas tomadas de decisões. Tal como Snyders (1974, p.10) ao se propor identificar os limites da Pedagogia Tradicional e Nova afirmou que “*abrir um caminho para uma pedagogia atual é necessário fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão*”.

Diante estas exposições conjecturamos que a questão norteadora desta investigação poderia ser assim explanada: Em que medida e como as crianças são consideradas sujeitos partícipes da ação pedagógica?

### **1.3 – Objetivo Geral**

Compreender as dimensões que circunscrevem a participação das crianças nas ações pedagógicas num contexto de educação infantil a fim de identificar as possibilidades para uma efetiva ação pedagógica democrática.

#### **1.3.1 – Objetivos específicos**

- *Buscar conhecer as estratégias de troca, comunicação e diálogo entre crianças de 5 (três) a 6 (seis) anos e profissionais de uma instituição de educação infantil pública do município de Florianópolis sobre as práticas desenvolvidas pela educação infantil;*
- *Identificar a intencionalidade da ação dos adultos quanto à participação infantil e as intersecções entre os modos participativos das crianças diante desta intencionalidade;*
- *Evidenciar o sentido dado pelos adultos aos saberes infantis de forma a ampliar as possibilidades de participação efetiva das crianças na elaboração das propostas pensadas para elas;*
- *Identificar os conceitos de participação infantil nas teorias pedagógicas;*
- *Reconhecer o(s) conceito(s) de participação infantil nos documentos orientadores da educação infantil na rede municipal Florianópolis,*

- *Conhecer as concepções subjacentes ao Projeto Político Pedagógico e outros documentos (planejamentos, projetos, avaliações etc.) da instituição e suas relações com a ação pedagógica;*

- *Perceber as estratégias cotidianas utilizadas pelos professores para incluir a participação das crianças no processo pedagógico;*

Com relação a definição dos participantes da pesquisa, esclarecemos que foi um processo construído primeiramente na relação com os objetivos traçados e as orientações da Gerencia de Formação Permanente da rede municipal de Florianópolis, bem como da Diretoria de Educação Infantil. Em seguida com a equipe pedagógica da unidade de educação infantil, seu quadro de profissionais e, por fim, com as famílias, meninas e meninos do grupo.

Aproveitamos para explicitar sobre a categorização da identidade social dos sujeitos da pesquisa, que de acordo com o conselho de ética deverá ser mantido o anonimato. Não pretendemos neste momento aprofundar sobre como se deu as escolhas dos nomes, uma vez que esta questão será tratada em momento posterior com o detalhamento necessário. Cabe aqui explanar sobre as nomenclaturas utilizadas em relação às crianças, que quando não denominadas pelo nome fictício, daremos prioridade aos termos “menina (s) e menino (s)” pra demarcar a posição social de gênero. Em relação aos adultos que compõe o campo, também quando não utilizados os pseudônimos, serão denominados conforme nomenclatura oficial dos editais de contratação da PMF: professora regente, professora auxiliar, auxiliar de sala, diretora, supervisora, etc., utilizando a denominação “profissionais” quando for tratar de uma situação que envolve duas ou mais mulheres que possuem cargos distintos perante o município.

Consideramos que a docência se dá de modo compartilhado e não exclusivamente por uma ou outra profissional e, que todas estas profissionais possuem formação exigida por lei para exercer o magistério. Contudo, conjecturamos que denominá-las por professoras é mascarar uma posição política e econômica da secretaria de educação no qual, através da diferença salarial, de seus direitos e das condições concretas de trabalho, hierarquiza estas profissionais. Estas diferenças precisam ser demarcadas uma vez que influenciam diretamente sobre as ações pedagógica desenvolvidas junto as crianças nos contextos de educação infantil. A escolha pela nomenclatura oficial dos editais é uma posição política pela valorização de todas as profissionais que trabalham nesta rede e, é também uma coerência metodológica ao que cerne a

contextualização do campo no qual se faz necessário levar em consideração as condições concretas dos sujeitos da pesquisa.

### **Apresentação da tese**

Este texto está dividido em seis capítulos. Este primeiro pretendeu incorporar o(a) leitor(a) às indagações que sustentam a pesquisa bem como validar sua existência.

O segundo capítulo, *Aportes teóricos metodológicos e contextualização do campo*, discorre sobre os procedimentos metodológicos, no qual é desenvolvido o conceito de pesquisa participante com base nas contribuições de Fernandes (2005), Cliford (1998), Heron (1996), Kemmis Mac Tagaart (2000), Dezin e Lincon(2000) e Haguette (1992) como processo de investigação que busca desocultar as vozes dos sujeitos. Tal princípio metodológico coloca-se em contraposição ao colonialismo do conhecimento no qual é sustentado pelo paradigma positivista que domina as ciências na modernidade. É neste capítulo ainda que contextualizamos o campo (estrutura e sujeitos) através de dados documentais e registros empíricos de modo que seja possível para o(a) leitor(a) perceber as relações de força que configuram o espaço de educação infantil.

No terceiro capítulo, *Uma pesquisa com crianças*, buscamos fomentar uma discussão sobre as peculiaridades de uma pesquisa junto as crianças, fundamentada em quatro princípios: do plano legal do direito à participação, orientada especialmente pelas contribuições dos autores lusitanos da Sociologia da infância (Sarmiento, Fernandes, Tomás e Trevisan); das estratégias de investigação na interlocução com autores como Corsaro, Rocha, Kramer, Agostinho, Ferreira; do plano antropológico ancorada por referencias como Iturra, Conh, Carvalho e Nunes e Christensen e James; e do plano sociológico, também Plaisance, Prout, Qvortup, Sarmiento e Jenks. Através destes quatro princípios procuramos desenvolver reflexões em torno da ética de pesquisa com crianças e conjecturar estratégias que salvaguardasse a participação das crianças na produção deste estudo.

O quarto capítulo, *Construções teóricas para a compreensão da participação das crianças nas relações educativas e nas ações pedagógicas*, definimos os conceitos subjacentes a participação infantil nas ações pedagógicas – criança, participação e pedagogia. A partir de uma análise das construções históricas e culturais (na relação social/concreta e subjetiva/simbólica sobre as teorizações produzidas

sobre a criança, a infância e sua educação na modernidade) fortalecemos uma crítica em consonância com as já desenvolvidas por Sniders, Sacristán, Suchodoswi, Charlot, Tardif e Narodowski sobre a pedagogia moderna, especialmente a pedagogia tradicional no qual toma as crianças como meras depositárias de conhecimentos. Assumimos as posições teóricas que legitimam a criança como ser humano concreto, com especificidades próprias e competentes para agir sobre o mundo. E em acordo com este posicionamento conceitual desenvolvemos uma síntese do que conjecturamos ser ação(ões) pedagógica(s) apoiadas pelas contribuições de Paulo Freire, especialmente no conceito de práxis dialógica no qual o dialogismo é central no desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma pedagogia libertária. Neste capítulo ainda tratamos do conceito de participação como estratégia política que busca a redistribuição do poder econômico e social. Para isso fazemos uma breve contextualização histórica sobre os direitos das crianças e desenvolvemos algumas considerações sobre a participação das crianças como prática social concreta.

O quinto capítulo, *Dimensões, limites e possibilidades da participação das crianças nas ações pedagógicas*, trata das análises realizadas a partir dos registros das ações e relações travadas no campo de pesquisa. Procuramos dar atenção aos aspectos que anunciam e afirmam as dimensões que circunscrevem a participação das crianças nas ações pedagógicas. Esta seção está organizada em quatro subcapítulos. No primeiro, apresentamos os dados da empiria e a organização destes em blocos interpretativos de análise; o segundo, *Ações pedagógicas pautadas a partir do planejamento previamente documentado*, ensaia sobre as possibilidades e tensões da participação das crianças nas propostas antecipadamente idealizadas e organizadas pela professora. Nesta primeira categoria percebemos três situações distintas: as propostas realizadas com todas as crianças, em pequenos grupos e individualmente. O terceiro subcapítulo, *Ações Pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e as crianças*, diz respeito ao segundo bloco de análise e trata da participação das crianças nas ações pedagógicas que se constituem nas relações entre os sujeitos da pesquisa. Nesta, identificamos duas situações recorrentes na maneira como estas ações eram organizadas: com todas as crianças e na simultaneidade das ações. Por fim, a última parte deste capítulo, *Ações Pedagógicas pautadas nas ações das crianças*, debruça sobre as potencialidades das ações das crianças em suas aprendizagens, indicando a relevância da participação das crianças em seus processos de conhecimento do mundo.

O sexto e último capítulo procurou retomar as questões levantadas na problemática evidenciando a elaboração do conhecimento produzido em comunhão com os sujeitos da pesquisa que, em certa medida, responderam os anseios levantados.





## CAPÍTULO II

APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS E  
CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

Figura 2 - Polifonia, maio de 2015. Fonte: Acervo da pesquisadora. Autora: Giselle Vasconcelos

*“Quando guri, eu tinha de me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem”. (Mario Quintana)*

## 2.1 Pesquisa Participante

A imagem, bem como a frase de Mário Quintana, escolhidas para iniciar este capítulo, traduzem o meu percurso na posição de investigadora junto aos sujeitos de pesquisa, na sua maioria crianças. Não quero dizer com isto que fui silenciada por elas, ou que não houve diálogo entre nós, ao contrário, procurei fazer uma caminhada polifônica em oposição ao monologismo tradicional predominante nas pesquisas realizadas sobre as crianças, pesquisas estas sustentadas pelo paradigma positivista.

Para que a polifonia acontecesse foi preciso que eu, uma mulher, em um espaço onde mulheres assumem na maioria das vezes uma posição de domínio sobre as ações e relações das crianças, exercitasse mais a escuta do que o discurso. De igual modo me portei junto às profissionais, uma vez que tem sido prevalente uma posição de superioridade por partes de pesquisadores junto aos docentes abstraindo de suas ações interpretações muitas vezes isoladas e descontextualizadas.

A partir dos pressupostos de Bakhtin (1986), a linguagem é de natureza humana e seu caráter fundamental é o diálogo, instituído na interação verbal. Para o autor a libertação pela linguagem advém de uma atitude dialógica assumida em suas relações onde o outro não é apenas o interlocutor mediato, mas “entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas sociais” (Bezerra, 2005, p.192). A interlocução nesta acepção é tomada como lugar de produção de linguagem ao mesmo passo que é também constituição de sujeitos, uma vez que os seres humanos se constroem no processo de uso da linguagem nas relações com os outros, de modo que em comunhão fazem uma leitura da vida e de suas próprias realidades.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278).

Kramer (2004, p.504) corrobora nesta discussão ao afirmar que para Bakhtin (1992) o contexto é fundamental para entender o texto onde

“na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras produzem sentidos. A entoação dos discursos, fala”.

Bakhtin (1992) traz duas modalidades de discurso: o monológico e o polifônico. O monologismo está associado ao conceito de autoritarismo, no qual o outro é tomado como objeto, negando a isonomia entre as consciências. Já a polifonia considera as vozes que participam do processo dialógico, assim se define pela convivência e interação “de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcada pelas peculiaridades deste universo” (BEZERRA, 2005, 195).

A libertação pela linguagem só é possível se uma atitude dialógica for assumida pela pesquisadora em suas relações, assim, será possível que os sujeitos da pesquisa – crianças, profissionais e a própria pesquisadora – interajam ativamente e transformem a realidade, dentro de uma perspectiva de investigação participativa.

Contemporaneamente, a investigação participativa se fundamenta em paradigmas, teorias, disciplinas e experiências distintas. Os paradigmas precursores são o materialismo dialético-histórico, a fenomenologia e o interacionismo simbólico. Entre as disciplinas estão a contribuição da Psicologia, especialmente no trabalho de Carl Roger (educação e participação) de George Herbert Mead (socialização) e Vigotski (histórico-cultural), na Filosofia as contribuições se ancoram principalmente em Noam Chomski e Bakhtin (linguística), na Antropologia inegavelmente as contribuições de Claude Lévi-Strauss com a antropologia-ação e o trabalho de Carlos Rodrigues Brandão em cultura popular, na Pedagogia as contribuições de Paulo Freire com a educação popular na perspectiva dialógica, libertadora e transformadora e por fim, a Sociologia com Orlando Fals Borda (movimentos sociais na Colômbia), Pablo Gonzalez Casanova (as relações sociais de exploração e colonização - México), a Escola de Frankfurt e a Escola de Chicago especialmente com a obra “Sociedade de Esquina” de Willian Foot Whyte.

A decisão por uma pesquisa participativa, esculpida a partir de um estudo cunho etnográfico, se fundamenta em princípios políticos e éticos em relação aos direitos das crianças, mas também se assenta numa prerrogativa epistemológica, uma vez que esta opção metodológica possibilita evidenciar e valorizar saberes anteriormente negligenciados, permitindo uma compreensão melhor dos fenômenos sociais complexos

e produzem conhecimento mais fidedigno acerca das realidades subjetivas das crianças (Kirby & Sinclair 2003).

Objetivando que estes princípios – políticos e éticos - se clarifiquem julgamos necessário abordar os preceitos epistemológicos que sustentam a pesquisa participante. Afinal o que é pesquisa participante?

Podemos afirmar que o trabalho desenvolvido<sup>22</sup>, a partir de uma etnografia, entre 1914 e 1918 por Malinowski junto a nativos do arquipélago Trobriand, situado na Melanésia, região ocidental do Oceano Pacífico é considerado o marco da observação participante na comunidade científica, uma vez que foi a partir deste estudo que a autoridade etnográfica (Clifford, 1998) passou a ser questionada, colocando em *xequete mate* a postura do antropólogo teórico.

Malinowski conjecturou que, para compreender o modo de vida dos nativos, era preciso conviver diariamente com eles e despir-se de preconceitos. Desta forma, passou mais de três anos morando na aldeia. Aprendeu a língua nativa, buscou ser um deles passando despercebido como pesquisador<sup>23</sup>. Reformulou a partir deste estudo o método etnográfico, afirmando que para se conseguir uma visão completa dos sujeitos era preciso captar o “ponto de vista dos nativos”, e que somente essa experiência de trabalho de campo lhe permitiria:

O bom treinamento teórico e a familiaridade com os mais recentes resultados científicos não são equivalentes a estar carregado de ideias preconcebidas. Se um indivíduo inicia uma pesquisa com a determinação de provar certas hipóteses, se não é capaz de mudar constantemente seus pontos de vista e de rejeitá-los sem relutância, sob a pressão da evidência, é desnecessário dizer que seu trabalho será inútil (MALINOWSKI, 1984, p. 45)

A busca por uma descrição mais próxima da realidade fez com que o autor considerasse que os seres humanos não poderiam ser meros objetos de pesquisa, mas informantes legítimos sobre suas condições

---

<sup>22</sup> Argonautas do Pacífico ocidental é o nome da obra de Malinowski e foi publicado em 1922.

<sup>23</sup> Ele acreditava que isso era possível, contudo, veremos mais adiante que esta ideia não sustenta.

concretas de existência. Desta forma, na pesquisa participante o levantamento de informações pressupõe o compartilhamento de experiências que se dá principalmente através das linguagens (escrita, oral, corporal) entre pesquisador, sujeitos e o contexto das relações que é re-significada continuamente. Nas palavras Clifford (1998, p.20): “a observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um “desarranjo” das expectativas pessoais e culturais”.

Atualmente a metodologia participativa<sup>24</sup> ou pesquisa participante se consolida a partir do surgimento de um paradigma emergente das ciências sociais críticas, de um movimento político que postula por um processo múltiplo de investigação, educação e ação, como possibilidade de entender a investigação como uma realidade participada (Heron, 1996). Trata-se uma proposta metodológica que emergiu da crise nas ciências sociais nos anos de 60 na América Latina e na Europa como crítica aos modelos positivistas e funcionalistas que se dizem neutros e apolíticos. Segundo Kemmis e MacTaggart (2000) este modo de fazer investigação está associado a antropologia aplicada, às perspectivas neomarxistas de desenvolvimento comunitário e aos movimentos ativistas dos direitos.

Denzin e Lincoln (2000) ao estudar os paradigmas de métodos investigativos, fazem quadros comparativos entre os modelos positivista, pós-positivista, teoria crítica, construtivista e participativo, levando em conta a Ontologia, Epistemologia, Metodologia, Postura de investigação, Axiologia e Ação. Ao elaborar uma síntese do quadro sobre o paradigma participativo teremos:

Ontologia – Pressupõe que a realidade (subjetiva-objetiva) é participativa, produzida na relação com os outros e não se configura como um processo linear, ao contrário se constitui numa teia de significações, na relação dialética entre pensamento e o contexto social.

Epistemologia – Parte de uma subjetividade crítica, visão de uma epistemologia alargada que considera o conhecimento experiencial e

---

<sup>24</sup> O que se apresenta sobre metodologia participativa é uma síntese dos estudos realizados na disciplina “Investigação participativas com crianças” ministrada pela professora Natália Fernandes, na Universidade do Minho/PT durante o estágio sanduiche. Esta síntese permitiu situar os autores de referência e definir as escolhas teóricas deste trabalho apontadas no capítulo III.

prático tão importante quanto o conhecimento científico. O conhecimento é vivo e dialético e os significados são construídos socialmente.

Metodologia - Defesa de que somente com a participação política na investigação e ação colaborativa é possível propor mudanças sociais. Primazia pela prática e utilização de linguagem baseada em contextos de experiências compartilhadas.

Crítérios de qualidade: A qualidade de um trabalho desenvolvido na investigação participante é avaliada a partir da apropriação e troca de experiências que possibilitam o agir para transformar o mundo ao serviço da prosperidade humana.

Postura da investigação: Voz principal (pesquisador) manifestada através de uma ação auto-reflexiva consciente. A importância das vozes secundárias (sujeitos) na influência da teoria, da narrativa, do movimento, da canção, dança e outras formas de expressão.

Axiologia – compreende que a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais - é percebida como um equilíbrio entre a autonomia e cooperação e que a hierarquia numa cultura é um fim em si mesmo.

A ação – Conjectura que a investigação quase sempre é incompleta sem a ação dos sujeitos.

Haguette (1992, p.147) corrobora na compressão da pesquisa participante ao afirmar que é: “a realização concomitante da investigação e da ação; a participação conjunta de pesquisadores e pesquisados, a proposta política-pedagógica a favor dos oprimidos (opção ideológica); objetivo de mudança ou transformação social”.

Poderíamos afirmar que a pesquisa participante se configura como uma opção metodológica que se ancora em posições ideológicas e epistemológicas bem definidas: na *desocultação* das vozes dos sujeitos que em um paradigma científico colonialista e patriarcal são ignorados.

Trata-se de uma metodologia em oposição ao *epistemicídio do conhecimento* referido por Santos e Meneses (2009) ao contestar a tendência para a produção de identidades singulares e monoculturais:

Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo

epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundaneidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas (SANTOS, MENEZES, 2009, p.183).

Este reconhecimento das múltiplas visões de mundo, de uma ruptura com o colonialismo do conhecimento, da exigência de um pluralismo epistemológico assumido pelo paradigma participativo nos sugere a necessidade de trazer para o campo científico as contribuições das crianças através de seus pontos de vista sobre o mundo, bem como de suas produções culturais de modo que este alargamento dos horizontes de experiências, práticas sociais e políticas alternativas contemplem estes seres humanos pertencentes a um grupo geracional específico, são sociais e dotados de direitos civis.

Neste sentido, compartilhamos com Fernandes (2005) de que o paradigma participativo é aquele que se aproxima com o conceito de criança assumido por nós, não um objeto, mas um ser humano competente para agir socialmente.

No esforço de reescrever os contributos do paradigma participativo, relativamente à investigação com crianças, defendemos a necessidade de considerar uma epistemologia alargada do conhecimento prático e vivo da acção social das crianças, através de uma atitude colaborativa entre adultos e crianças na co-construção desse mesmo conhecimento, afastando deste modo as limitações que outros paradigmas poderiam estabelecer à investigação, nomeadamente, os condicionalismos positivistas e pós-positivistas da manipulação e da experimentação do conhecimento. [...] A acção dos participantes envolvidos no processo de investigação insere-se em dinâmicas democráticas, recíprocas e criativas, e tem de ser entendida como um processo activo e afectivo revelador das diversas intersubjectividades. Não encontramos qualquer dificuldade em aceitar que as crianças são actores sociais com competência para construir conhecimento com os adultos investigadores acerca dos seus mundos sociais e culturais. Finalmente, encontramos no paradigma

participativo espaço para princípios metodológicos que, centrados na criança, a consideram não como uma unidade isolada, mas inserida numa realidade social cujas estruturas a influenciam, mas são também por ela influenciadas e que consideram os contextos de vida das crianças como inerentemente sociais, fluidos e dinâmicos, onde constantemente se constroem e reconstroem relações sociais (FERNANDES, 2005, p.149).

E para dar conta desta *epistemologia alargada do conhecimento prático e vivo das ações das crianças* utilizei recursos variados tais como a fotografia, a filmagem, o registro de campo, brincadeiras e conversas e também junto aos adultos estes recursos acrescidos da entrevista e de um questionário. Entretanto, o que vale destacar e que de fato configura uma pesquisa participante, foi a primazia pela relação com os sujeitos – adultos e crianças - utilizando todos os sentidos: tato, audição, visão, olfato e paladar que somados aos outros sentidos me permitiu perceber o contexto investigado.

As linhas a seguir tratarão de explicitar o movimento metodológico deste trabalho que se assenta numa perspectiva de valorização e auscultação das vozes dos sujeitos.

## **2.2 - Dos processos de escolha do campo e as primeiras aproximações**

A escolha por um lugar específico para realizar a pesquisa configurou-se na combinação de um conjunto de reflexões teóricas/metodológicas e também de decisões políticas. Este espaço desenhou-se como denominador comum a medida em que se delimitava a problemática e o objeto de estudo: o *desing* da pesquisa.

A definição do problema e dos objetivos, já explanados na introdução, indicavam a necessidade do campo como o espaço de uma instituição de educação infantil. No entanto, a opção por uma instituição pública reverberou minha posição política frente à defesa do direito da criança ao acesso a esta etapa da educação básica e também por defender que este acesso seja público, com qualidade e gratuito. A escolha pela



rede municipal de Florianópolis deu-se pela relação histórica, afetiva<sup>25</sup> e profissional que estabeleço com a mesma<sup>26</sup>.

A partir da delimitação destes critérios iniciais outros foram sendo estabelecidos em acordo com as necessidades da investigação alinhavada no projeto:

<b>Crítérios para a escolha da instituição</b>	<b>Justificativa</b>
<b>- Diretor e supervisor estivesse atuado na unidade no ano letivo anterior</b>	O início em campo coincidiria com o início do ano letivo e assim era preciso que estes dois profissionais estivessem ambientados com o espaço em suas funções para uma melhor <i>geração</i> de dados.
<b>- Supervisor com frequência ativa nas formações oferecidas pela rede</b>	A formação promovida pela secretaria municipal de educação oferecida para estes profissionais estava respaldada nos documentos orientadores. A ideia era de buscar uma unidade educativa cujo profissional estivesse se não comprometido com a questão, pelo menos ciente das orientações neste sentido.
<b>- Grupo de professores com tradição na execução de registro e planejamento</b>	A análise da documentação pedagógica era imprescindível para a qualidade da tese uma vez que estes documentos norteiam a ação dos adultos frente às crianças. O que possibilitaria analisar se a participação das crianças é planejada e confrontar com o que é proposto efetivamente.
<b>- Atendimento integral</b>	Na dissertação a pesquisa foi realizada em uma instituição cujo atendimento era de tempo parcial (meio período) o que impossibilitou a análise sobre momentos importantes tal como a “hora do sono” e também de perceber se a as crianças eram mais ou menos

<sup>25</sup> Afeto compreendido como aquilo que impulsiona o conhecimento (Vigotski, 2009)

<sup>26</sup> Sou coordenadora pedagógica (nomenclatura oficial – supervisora escolar) efetiva do quadro do magistério da rede Municipal de Florianópolis desde 2002.

	participativas depois de um dia inteiro na instituição.
<b>Projeto Político Pedagógico constituído</b>	Sendo o PPP o documento que norteia as ações pedagógicas coletivamente era imprescindível que se pudesse analisar este impresso e como as vozes são contempladas neste.
<b>Conselho de escola<sup>27</sup> constituído</b>	Sendo o conselho um espaço legal de participação dos pais e profissionais para a tomada de decisão sobre a instituição haveria nele uma possibilidade de análise de como as vozes das crianças entoavam estas decisões.

Tabela 1 - Critérios para seleção da unidade educativa.

No dia 11 novembro de 2013, foi enviado através de mensagem eletrônica a “Carta de apresentação e autorização de pesquisa” juntamente com o projeto de pesquisa à Gerência de Formação Permanente da PMF, setor responsável pela *“articulação, orientação, distribuição, encaminhamentos, mapeamento e publicização”* dos processos de pesquisas na rede municipal de educação conforme a portaria Nº 116/112 que estabelece orientações à realização de pesquisa e extensão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Unidades Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. No dia seguinte (12/11/2013) a Gerência de Formação Permanente respondeu o e-mail afirmando que “a realização da pesquisa estaria aprovada pela Gerência mediante a comprovação da aprovação do mesmo no Conselho de Ética em Pesquisas que envolvem seres humanos”.

Respondi a mensagem no mesmo dia explicando que o projeto já havia sido submetido ao comitê, mas devido à greve dos servidores federais os processos enviados estavam paralisados, neste mesmo e-mail solicitei autorização para entrar em contato com a Diretoria de Educação Infantil/DEI apenas para definir possíveis espaços para a realização da pesquisa, comprometendo-me a não entrar em contato com nenhum Núcleo de Educação Infantil ou Creche<sup>28</sup> até que fosse possível

<sup>27</sup> A nomenclatura oficial dos conselhos nos espaços educativos é “conselho de escola”. Legalmente não existe “conselho de educação infantil”.

<sup>28</sup> No município de Florianópolis as nomenclaturas dos espaços de educação infantil não correspondem mais a nomenclatura adotada pela Leis de Diretrizes e Base no qual a creche se destina ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e pré-

comprovar a aprovação no conselho de ética. Diante o meu exposto esta gerência respondeu a mensagem (14/11/2013) sinalizando positivamente sobre a solicitação de conversa com a DEI reafirmando que eu não estava autorizada a iniciar os tramites da pesquisa com nenhuma creche/NEI sem o referido documento. Neste mesmo dia, enviei à Diretoria de Educação Infantil o projeto de pesquisa e a solicitação de uma reunião com a Gerente de Articulação Pedagógica para que a mesma pudesse contribuir com a seleção do espaço.

Esta reunião concretizou-se no dia 25 de novembro de 2013 e contou com a presença da Diretora de Educação Infantil Sra. Sonia Fernandes Lima, com a Gerente de Articulação Pedagógica Sra. Cristina Doneda Losso e de duas assessoras pedagógicas: Sra Marlise Oestreich e Sra. Ana Regina Barcelos.

Em conformidade com os critérios expostos, a priori foram selecionadas 17 unidades educativas das 78 existentes, no entanto naquele mesmo ano haveria eleição para direção nas escolas/creches/Neis e como um dos critérios de seleção era o tempo do exercício da direção e da coordenação (superior a um ano) foi preciso esperar até o dia 5 de dezembro (dia da homologação do resultado final das eleições) e também o processo de remoção das supervisoras para definir as unidades. Passado este período, restaram apenas três possibilidades de espaço para a realização da pesquisa, uma situada na região norte, uma na região sul e a outra na região central.

No dia 9 de dezembro entrei em contato novamente com a Gerência de Formação Permanente explicando sobre as três possibilidades de espaço e a mesma me respondeu que me daria uma resposta levando em consideração a equidade de distribuição das pesquisas nas instituições e também a aceitação por parte da instituição (neste primeiro momento pela diretora e supervisora – no qual a própria gerência entraria em contato) da realização da pesquisa e mais uma vez alertou sobre a necessidade da comprovação da aceite do comitê de ética.

No dia 20 de janeiro de 2014, ainda sem a aprovação no comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, devido ao desencontro de concepções metodológicas ao que cerne uma pesquisa no campo das

---

escola de 4 a 5. Atualmente Creches e Neis atendem crianças de 0 a 6 anos em período integral ou parcial, dependendo da demanda da localidade onde este espaço educativo está localizado.

humanas e no campo das ciências biológicas<sup>29</sup> e também como já explanado anteriormente à greve geral dos servidores, recebi uma mensagem eletrônica da Gerência de Formação Permanente informando a unidade no qual eu poderia realizar a pesquisa e que em reunião com professores/orientadores de diferentes universidades ficou acertado que devido à greve dos servidores federais no qual estava afetando diretamente a aprovação das pesquisas pelo comitê de ética seria permitido a entrada de pesquisadores em campo com a ressalva de que nenhuma imagem e/ou fala dos sujeitos fossem publicadas até que o referido projeto de pesquisa fosse aprovado pelo comitê de ética. Ainda neste, tal gerência indicava que eu deveria apresentar o projeto para todos os envolvidos e que todos deveriam estar de acordo com a mesma. Ou seja, a palavra final sobre a realização ou não do estudo seria dada pelos sujeitos diretos envolvidos.

No dia 5 de fevereiro de 2014, dias antes do início do retorno ao trabalho das profissionais, enviei um e-mail à diretora e à supervisora da unidade selecionada agradecendo pela aprovação das mesmas sobre a realização da pesquisa e solicitei uma reunião para que eu expusesse o projeto de pesquisa aos sujeitos adultos. No mesmo dia a diretora me respondeu propondo uma outra alternativa: em vez de eu apresentar o projeto, ela e a supervisora no primeiro dia de atividades com os profissionais na unidade, apresentaria a proposta de modo sucinto às profissionais e entregaria o projeto para as profissionais dos grupos que compreendia a faixa etária tomassem ciência sobre a proposta e que em breve me comunicaria do aceite ou não das mesmas. Só após esta conversa inicial entre elas é que então marcaríamos uma reunião para que eu pudesse apresentar o projeto e conversar pessoalmente com as profissionais de sala.

Para a diretora o fato de num primeiro momento eu apresentar pessoalmente o projeto para as profissionais poderia constrangê-las de modo que elas se vissem “obrigadas” a aceitar a pesquisa. Esta contribuição da diretora, que numa pesquisa de cunho positivista poderia passar despercebida, foi muito importante para a qualidade da ética na

---

<sup>29</sup> O Comitê de Ética em pesquisas em seres humanos está vinculada ao Conselho Nacional de Saúde impondo a todas as áreas do conhecimento normas e exigências próprias às pesquisas clínicas, principalmente do campo da biomedicina. O total desconhecimento de outros procedimentos metodológicos tem cerceado as atividades de pesquisa de um modo geral, inclusive nas Ciências Humanas.

pesquisa e também para a minha percepção sobre a gestão daquela instituição.

Dias depois recebi o telefonema da diretora comunicando o aceite inicial das profissionais da instituição e em particular das profissionais de um grupo de crianças da faixa etária pretendida.

A primeira reunião no NEI aconteceu no dia 11 de fevereiro e contou com a presença da diretora, supervisora, de uma assessora da diretoria de educação infantil e com a professora do grupo de crianças – somente a professora estava presente pois este grupo ainda não tinha uma auxiliar de sala<sup>30</sup>. A professora de educação física e a professora de educação especial no momento da reunião não estavam presente pois participavam junto a outro grupo de um planejamento coletivo, no entanto neste mesmo dia, num momento posterior sentamos as três e conversamos sobre o projeto.

Importante considerar que a construção de conhecimento sobre a participação das crianças nas ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas exige do pesquisador também um olhar de estranhamento sobre os modos que se estabelecem as relações hierárquicas entre os profissionais e os acordos selados por estes com vistas a perceber quais são as experiências e significações sobre a participação dos adultos.

No dia 13 do mesmo mês as crianças iniciaram as atividades e eu iniciei a pesquisa em campo na semana seguinte: primeiramente na secretaria da unidade educativa na coleta de dados documentais e posteriormente na reunião de pais onde foi apresentado e discutido o projeto e conversado sobre o consentimento livre esclarecido/CLE.

Com as famílias planejamos (eu, a professora e a equipe pedagógica) que o projeto seria apresentado na primeira reunião de pais no dia 03 de março no período noturno (início para as 18h). Oficialmente a reunião começou com um pouco mais de meia hora de atraso, digo oficialmente pois desde a chegada da primeira responsável<sup>31</sup> que foi por exatamente às 17:53h até propriamente o início da reunião que aconteceu às 18:32 a professora envolveu-se no acolhimento das famílias com abraços, sorrisos e conversas elogiosas sobre as crianças.

---

<sup>30</sup> O dia marcado para a reunião era o prazo limite para os profissionais contratados em regime ACT se apresentarem na unidade e até o momento nenhuma auxiliar de sala havia se apresentado para assumir o grupo.

<sup>31</sup> A reunião aconteceu com 16 crianças representadas por seus familiares num universo de 23 crianças atendidas.

A pauta foi formulada da seguinte maneira:

Apresentação das famílias, dos profissionais e da pesquisadora;

Apresentação do regimento da instituição;

Apresentação das primeiras intenções pedagógicas com o grupo de crianças e abertura para discussões e sugestões.

Apresentação do projeto de pesquisa e do CLE e abertura para discussões e sugestões.

Por volta das 20h me foi dada a palavra. Já havia percebido o cansaço das famílias através dos bocejos, da inquietude do corpo na cadeira de criança (desconfortável para o adulto), das inúmeras olhadas ao relógio e/ou celular. Felizmente estava com várias cópias do projeto bem como do CLE e a partir disto sinalizei pontualmente as questões centrais do projeto bem como procederia nas observações. Entreguei uma cópia do projeto e da CLE para cada família colocando-me a disposição, através de telefone, e-mail e também na instituição para maior esclarecimento ou sugestão.

Como já dito anteriormente, a observação participante implica em saber ouvir, ver e fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e como perguntar. Desta forma, julguei que as famílias que ali estavam poderiam autorizar a pesquisa apenas para se “livrar” daquele momento e que outra estratégia poderia ser pensada para uma efetiva participação das famílias. Nos dias que se seguiram recebi três telefonemas, uma mensagem eletrônica e fui abordada quatro vezes na instituição por famílias para tratar da pesquisa. Também abordei algumas famílias (que não haviam comparecido na reunião) para explicar sobre a minha presença na unidade e entregar os documentos. Das 23 crianças apenas uma não foi autorizada por sua família a participar da pesquisa<sup>32</sup>.

Somente no dia 6 de março de 2014 após todos os tramites legais serem realizados é que finalmente tive meu primeiro contato junto às crianças do grupo selecionado.

Estes quatro meses que antecederam a primeira aproximação junto ao grupo foram necessários para a consolidação de um acordo inicial selando a colaboração e abertura do espaço para a discussão sobre os procedimentos da pesquisa com os adultos (professores e famílias) nos quais de acordo com as contribuições de Spnik (2000) poderiam a qualquer momento indagar, promover mudanças e até mesmo, se assim julgassem, não fazer parte da investigação.

---

<sup>32</sup> Em outro momento da tese será detalhado como se procedeu com esta criança cuja família não autorizou sua participação na investigação.

## 2.3 - Situando o espaço da pesquisa

A contextualização do espaço em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa permite alargar a percepção de suas realidades objetivas e subjetivas.

O município de Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina, localiza-se no litoral e é composto por 5 regiões: Central, Norte, Leste, Sul e Continental, sendo esta última com menor território do município (2,77%).

A cidade, segundo o Atlas Brasil de 2013 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento possui um *índice de desenvolvimento humano* de 0,847 número acima dos 0,744 do Brasil e muito maior do que o arquipélago de Marajó no Pará<sup>33</sup> que conta com um IDH de 0,418. A renda *per capita* de Florianópolis é de RS 2.096,56 (IBGE – Censo 2010) e sua economia centra-se no setor público, comércio, turismo e no ano de 2013 a tecnologia de informação (TI) tornou-se a principal economia da capital<sup>34</sup>.

No ano de 2013<sup>35</sup>, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Florianópolis contava com uma população estimada de 453.285 habitantes, destas 32.021 crianças - (18.156 de 0 a 3 anos e 13.865 de 4 a 6 anos) estavam em idade para frequentar a educação infantil.

Para atender esta demanda, a Secretaria Municipal de Educação (SME) contava<sup>36</sup> com 94 instituições de educação infantil, destas 78 públicas e 16 conveniadas. As públicas são 100% mantidas com dinheiro público e o atendimento é de igual modo integralmente gratuito, já as conveniadas depende do tipo de convênio firmado entre a SME e a

---

<sup>33</sup> O arquipélago de Marajó no Pará foi considerado pelo Atlas Brasil de 2013 a localidade brasileira com o menor IDH.

<sup>34</sup> Segundo dados apresentados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smetdes/index.php?cms=polo+tecnologico>  
Acessado em abril 2014.

<sup>35</sup> Em 2016 a população estimada é de 477.798, no entanto usou-se como ano referência 2013 por dois motivos: o IBGE não disponibilizou até o momento desta escrita os dados estimados por faixa etária com ano referência 2016 e a entrada no campo foi no ano de 2014, assim os dados mais aproximados da realidade seria o de 2013.

<sup>36</sup> Referente ao ano de 2014

instituição mantenedora (ONG, Fundações, etc.) no entanto, na maioria das vezes, a SME fornece os professores.

Segundo dados da SME (relatório de matrícula de novembro de 2015) foram atendidas<sup>37</sup> 12.212 crianças de 0 a 6 anos, destas 4.190 são de 0 a 3 e 8.022 de 4 a 6 em instituições públicas o que representa 38,13% do total de crianças em idade para a educação infantil. O mesmo documento apontava também 347 vagas não preenchidas, destas 211 de período parcial - 153 período matutino e 58 para o período vespertino - e 142 vagas de período integral. No entanto, neste mesmo ano aproximadamente 1.500 crianças estavam em lista de espera, conforme entrevista concedida pelo secretário de educação do município Sr. Rodolfo Pinto da Luz ao jornal Notícias do Dia em novembro de 2015<sup>38</sup>.

Para o ano letivo de 2014 a prefeitura tomou a decisão de que todas as crianças a partir dos 4 anos teriam suas vagas garantidas indo ao encontro da Lei 12.796/2013 que torna obrigatório o ingresso das crianças a partir de 4 anos na educação infantil.

É preciso esclarecer que o número de crianças em lista de espera no município de Florianópolis tem variações conforme a localização geográfica, por exemplo, há regiões mais populosas que outras e numa mesma região há bairros que se diferem quando ao número de habitantes. Veremos como se dá esta variação onde o espaço pesquisado se localiza.

A região sul conta com três distritos: Campeche, Pântano do Sul e Ribeirão da Ilha com 44.786 habitantes e é a região menos populosa do município, é também a região que mais tem preservada suas características geográficas e culturais. Nesta região há 20 instituições de educação infantil (incluindo NEIs vinculados<sup>39</sup> às escolas do ensino fundamental) públicas mantida pela PMF, destas, 12 estão localizadas no distrito do Ribeirão da Ilha.

O bairro Carianos - onde se localiza a instituição campo deste estudo, pertence ao distrito do Ribeirão da Ilha e situa-se entre os bairros da Tapera, Costeira do Pirajubaé, Rio Tavares e Campeche.

---

<sup>37</sup> Não se contabiliza neste número as matrículas em instituições conveniadas

<sup>38</sup> <http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/292461-creches-de-florianopolis-abrem-vagas-para-quase-duas-mil-criancas.html> Acessado em dezembro 2015.

<sup>39</sup> Neis Vinculados são turmas de educação infantil que estão inseridas em espaços do ensino fundamental.





Figura 3 - Mapa Bairro Carianos. Fonte: Google Maps 2015

É um bairro predominantemente residencial, porém com três estabelecimentos importantes que configuram este espaço: Base Aérea, o Aeroporto Internacional Hercílio Luz e a Estádio Aderbal Ramos da Silva, popularmente conhecido como “Ressacada” pertencente ao Avaí Futebol Clube. Dos bairros que compõem o distrito do Ribeirão da Ilha, Carianos é o menos populoso, conforme dados do IBGE. Em 2010 o censo apontava uma população de 4.651 habitantes no bairro distribuídos da seguinte maneira:

Faixa Etária	População	Porcentagem
Menos de 1 ano	56	1,20%
1 ano	44	0,95%
2 anos	56	1,20%
3 anos	48	1,04%
4 anos	52	1,12%
5 anos	47	1,02%
6 anos	51	1,09%
7 a 14 anos	464	9,98%
15 a 65 anos	3549	76,3%
65 anos e +	284	6,1%
Total	4.651	100%

Tabela 2 - População Bairro Carianos. Fonte: IBGE

Este bairro contava em 2014 com três instituições de educação infantil, perfazendo uma média de atendimento de crianças de 0 a 6 anos de aproximadamente 450 crianças. Número este bem acima da população residente apresentada pelo censo de 2010 para esta faixa etária que era de 354 crianças. Se considerarmos que o crescimento populacional anual de Florianópolis é de 1,3%, em 2014 o número de crianças entre 0 a 6 anos foi de aproximadamente 368 indicando ainda um número inferior ao número de crianças atendidas em espaços públicos neste bairro. O que sugere pensarmos que as Creches e NEIs deste bairro atendem crianças residentes de bairros vizinhos e mediações.

### ***2.2.2 – O Núcleo de Educação Infantil***

O Núcleo de Educação Infantil, como já explanado, situa-se no bairro Carianos ao Sul da ilha de Florianópolis, no entanto, o prédio onde hoje está instalado não é a sua primeira localização. Originalmente, ele foi fundado em 1984, em um salão paroquial como bem apresentado na contextualização histórica realizada por Francisco (2005, p.60):

Em 1984 um grupo de mães reuniu-se e organizou um abaixo-assinado reivindicando à Prefeitura, que tinha como prefeito na época o senhor Francisco de Assis, um espaço onde pudessem deixar suas crianças, pois as mães da comunidade precisavam trabalhar. Essas mães contaram com o apoio do então presidente do Conselho Comunitário, senhor João Flávio, que entregou o abaixo-assinado ao Secretário Municipal de Educação, senhor Salomão Mattos Sobrinho. A fim de atender a comunidade, no mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação autorizou o funcionamento do Núcleo de Educação Infantil Carianos, tendo como sede provisória o salão paroquial da igreja do bairro, Igreja Santa Catarina e Santa Rita de Cássia, hoje apenas Igreja Santa Rita de Cássia. O salão paroquial não apresentava estrutura condizente com o desenvolvimento de um trabalho com crianças, mas mesmo assim o desafio foi aceito pelas mães da comunidade, com esperança de que num futuro próximo a prefeitura fosse resolver o problema, dando à comunidade uma instituição de Educação Infantil adequada, contemplando dessa

forma as reivindicações do abaixo-assinado.  
(FRANCISCO, 2005, p.60)

Ainda de acordo com a autora ao final de 1987 a igreja solicitou o espaço do salão paroquial e a unidade educativa passou a ocupar uma edícula alugada pela prefeitura. Em 1992 devido ao crescente número de crianças matriculadas, um novo espaço foi alugado. Em 1995 também pela demanda e por qualidade de atendimento uma nova casa um pouco maior do que a anterior foi alugada e adaptada para receber as crianças.

Esses vinte anos de atendimento à comunidade foram marcados pela luta em prol da continuidade a instituição e da construção de uma sede própria. Todas as profissionais que hoje se encontram nessa instituição ou por aqui passaram vivem ou viveram a expectativa de ver realizados os objetivos da comunidade de Carianos, que é garantir, pela construção de uma sede própria, um ambiente adequado que respeite o direito das crianças a uma educação de qualidade e ao cuidado assegurados na Constituição. (FRANCISCO, 2005, p.62)

Somente em 2010 com recursos do governo federal do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) é que foi inaugurada a sede própria para este estabelecimento de educação<sup>40</sup>, agora denominado com outro nome.

A arquitetura predial segue o modelo “tipo B” estipulado pelo ProInfância. Assim conta com 08 salas de referência para as crianças, sendo 04 com banheiros (03 com vasos e pias e 01 com banheiras) e 04 sem banheiros; 01 biblioteca; 01 sala de informática (utilizada como brinquedoteca); 02 banheiros infantis coletivos; 02 banheiros adulto coletivo e 02 banheiros para deficientes; 01 lactário; 01 cozinha; 01 lavanderia; 01 almoxarifado de material didático, 01 para material de limpeza e 01 para materiais de Educação Física; 01 despensa para alimentos não perecíveis e outra para louças e frutas; 01 secretaria; 01 sala de Direção/supervisão; 01 sala de lanche e um amplo refeitório/salão.

---

<sup>40</sup> Conforme informações da PMF, disponível em:  
<http://www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina&noti=1289>

Na área externa o prédio é rodeado pelo parque, além do estacionamento que fica na lateral do prédio e a horta localizada nos fundos.



Figura 4 - Lustração do projeto arquitetônico do NEI. Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE



Figura 5 - Planta Baixa do NEI - Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

No ano de 2014 o NEI atendia 157 crianças, distribuídas em 8 grupos conforme a idade tal como orientado pela portaria de matrícula<sup>41</sup>. A maioria das crianças permanecia na unidade em período integral<sup>42</sup>, das

<sup>41</sup> Disponível em anexo.

<sup>42</sup> No ano de 2015 e 2016 todas as matrículas novas realizadas na rede para as crianças acima de 4 anos foram ofertadas em período parcial, no entanto no ano

7:30h às 18:30h (141 crianças) e as demais em período parcial, das 7:30 ao 12h ou das 13h às 18:30h (8 crianças no período matutino e 8 no período vespertino). Eram 89 meninas e 68 meninos distribuídos em grupos da seguinte maneira:

<b>Grupos</b>	<b>Faixa etária*</b>	<b>Nº de Crianças</b>	<b>Tempo de permanência</b>
<b>1</b>	7 à 10 meses	15	Integral
<b>2</b>	1 ano e 5 meses à 1 ano e 10 meses	18	12 - Período integral 3 - Período matutino 3 - Período vespertino
<b>3</b>	2 anos e 4 meses à 2 anos e 11 meses	15	Integral
<b>4A</b>	2 anos e 11 meses à 3 anos e 8 meses	20	Integral
<b>4B</b>	2 anos e 11 meses à 3 anos e 11 meses	19	Integral
<b>5</b>	3 anos e 9 meses à 4 anos e 11 meses	24	22 – Período integral 2 – Período matutino 2 – Período vespertino
<b>6A</b>	5 anos à 5 anos e 9 meses	23	Integral
<b>6B</b>	4 anos e 8 meses à 5 anos e 9 meses	26	21 – Período integral 3 – Período Matutino 3 – Período Vespertino
<b>*Mês referência: Fevereiro/2014</b>			

Tabela 3 - Distribuição das crianças. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na secretaria da unidade.

O Art. 6º da Portaria nº142/2013 que regulamentava a matrícula das crianças na educação infantil para o ano de 2014 orientava a organização das crianças em grupos da seguinte maneira:

*Art. 6º Em conformidade com a legislação vigente deve-se atender prioritariamente as crianças de quatro e cinco anos e onze meses. No entanto, sempre que possível, buscar atender todas as faixas etárias entre 6 meses a 5 anos e 11 meses, respeitando o limite máximo de criança por faixa etária, sendo*

da pesquisa em campo (2014) o período de permanência das crianças dependia da demanda de vagas de cada unidade específica.

*facultativo forma diversa de organização dos grupos, conforme Art. 8º da Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME).*

<b>Grupo</b>	<b>Data de Nascimento da Criança</b>	<b>*Idade da Criança</b>	<b>Número de Crianças</b>
<b>I</b>	<i>A partir de Abril/2013</i>	<i>Mínimo de 6 meses</i>	<i>15 crianças</i>
<b>II</b>	<i>Abril/2012 – março/2013</i>	<i>1 ano a 1 ano e 11 meses</i>	
<b>III</b>	<i>Abril/2011 – março/2012</i>	<i>2 anos a 2 anos e 11 meses</i>	
<b>IV</b>	<i>Abril/2010 – março/2011</i>	<i>3 anos a 3 anos e 11 meses</i>	<i>20 crianças</i>
<b>V</b>	<i>Abril/2009 – março/2010</i>	<i>4 anos a 4 anos e 11 meses</i>	<i>25 crianças</i>
<b>VI</b>	<i>Abril/2008 – março/2009</i>	<i>5 anos a 5 anos e 11 meses</i>	
<i>* Data de referência para cálculo das idades: março de 2014</i>			

Tabela 4 – Organização das crianças por faixa-etária conforme CME

*§ 1º Havendo vaga e não existindo lista de espera do grupo, deverão ser agrupadas crianças de diferentes idades, respeitando o número máximo de crianças por grupo, conforme Resolução nº 01/2009 do CME, visando ao preenchimento de todas as vagas.*

*§ 2º O número máximo de crianças, nos agrupamentos de idades diferentes, obedecerá ao percentual de 50% + 1 da idade predominante.*

É possível perceber, através da leitura do quadro organizacional elaborado a partir dos dados da unidade educativa e o quadro proposto pela portaria nº 142/2013, que arranjos foram realizados para atender a demanda de crianças menores. A equipe pedagógica optou por fazer agrupamento nos grupos 4A e 4B com crianças de faixa etária que compreendem o grupo 3. Respeitando o inciso segundo, o número de crianças obedeceu a faixa etária predominante. No grupo 4A haviam apenas duas crianças com faixa etária correspondente ao grupo 3 e no grupo 4B apenas uma.

O número de crianças matriculadas por faixa etária correspondia a indicação nacional, no qual confere a obrigatoriedade da família na matrícula de crianças maiores (4-6 anos) na educação infantil, expressa

através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96.<sup>43</sup>



Gráfico 1 - Matrícula das crianças por faixa etária. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na secretaria da unidade.

A partir do gráfico é possível identificar que apenas 34% das crianças compreendia a faixa etária de 0 a 3 anos contra 66% de crianças de 4 a 6 anos. Esta priorização pelo atendimento das crianças maiores corroborou ainda mais para o aumento no número de crianças menores na lista de espera desta unidade educativa, conforme previa Rocha (2013) em entrevista concedida a Revista Poesis sobre a Lei nº 12.796:

Podemos conversar a respeito dessa questão sob duas formas: uma política e uma pedagógica, tendo uma influência sobre a outra. Do ponto de vista político, esta questão pode ser considerada um

<sup>43</sup> Art. 6 – “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”

avanço à medida que garante e amplia a oferta de vagas para crianças em idade pré-escolar. Porém, é preciso certo cuidado, uma vez que isso pode vir a dificultar a ampliação da oferta da educação de crianças de zero a três anos. Frequentemente as políticas educacionais que marcam a priorização de um setor do sistema educativo acabam esquecendo ou abandonando outros (ROCHA, 2013, p.1).

Quanto a origem (bairro) das crianças matriculadas, a maioria eram residentes do bairro Carianos, no entanto, havia atendimento de crianças de outros bairros, porém da mesma região (Sul). Salvo algumas exceções conforme pode-se observar no gráfico (Centro, Coqueiros, Itacorubi e Saco dos Limões) e que são explicadas pelo fato de pelo menos um membro da família trabalhar na região.

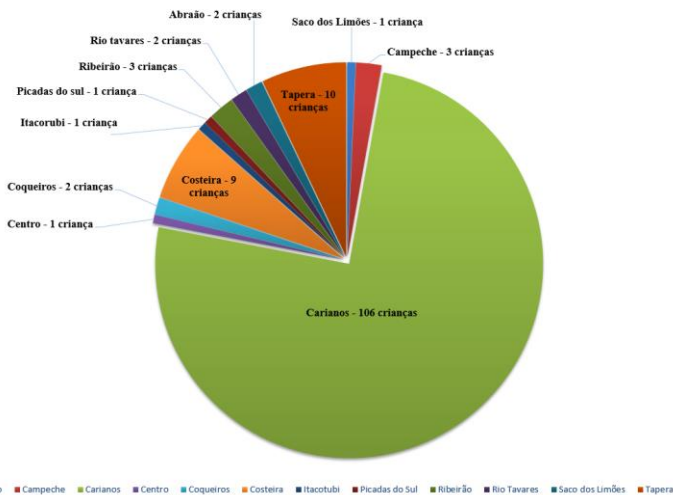


Gráfico 2 - Matrícula das crianças por endereço. Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na secretaria da unidade.

Em análise das fichas de matrícula das crianças ainda se observou que a maioria são declaradas por seus familiares como sendo pertencente a raça/cor branca (145 crianças), com apenas 2 crianças negras, 4 pardas e 6 não declaradas. No entanto, ao observar às crianças que compõe aquele espaço foi possível identificar que, apesar das crianças brancas



serem maioria, o número de crianças negras e pardas era aproximadamente quatro vezes maior do que as 6 declaradas nas fichas de matrículas. Para compreender este movimento do não reconhecimento das famílias quanto a sua descendência africana retomo a dissertação de Cristiane Silva realizado nesta mesma rede municipal de ensino, na qual analisa o acesso das crianças negras na educação infantil:

No Brasil as pessoas têm dificuldade de declarar sua raça/cor, e essa situação gera uma complexa e conflituosa situação entre as pessoas. Quem nunca teve um amigo ou conhecido que, ao se apresentar, diz ser descendente de alemães, italianos, portugueses, etc? Entretanto, percebe-se que entre os afro-brasileiros isso não acontece, eles não falam “eu sou descendente de africanos”. E não falam por quê? Algumas hipóteses podem ser pensadas: não querem, pois, ao lembrar desse fato, logo pensam na escravidão, fato histórico marcante, que tentam esquecer ou do qual não se orgulham. Outra hipótese é que não da sua ascendência, pois na história o negro brasileiro só é evidenciada a escravidão, pouco se sabe ou se tem registros de qual parte do continente africano a própria família se originou. Última hipótese: por ser brasileiro, vindo da mistura de várias raças, isso não faz a menor diferença. Mas faz, sim! No Brasil, ser negro e se identificar como tal faz a diferença, principalmente porque os negros ganham menos que os brancos, mesmo exercendo a mesma função. Faz diferença quando o negro é discriminado no seu cotidiano, ao entrar em um estabelecimento comercial e não ser atendido ou ser mal atendido. Faz diferença quando o filho chega em casa dizendo que foi xingado ou discriminado só por causa da sua cor. Faz diferença quando se fica sabendo que a maior parte da população carcerária é composta de negros, mas é a menor dentro do sistema educacional. (SILVA, 2007, p. 66)

E ainda quando revela sobre os constrangimentos no momento da matrícula:

Dessa maneira, o que se observou foi que as funcionárias tinham dificuldade e até um certo constrangimento no preenchimento das fichas de matrícula, principalmente quanto ao quesito cor/raça das crianças. Em conversa informal, e talvez pela minha presença como pesquisadora, algumas delas me revelaram o que achavam e sentiam ao entrevistar os pais quanto a essa variável. Questionaram a necessidade desse novo quesito na matrícula e a sua importância para os órgãos oficiais. Muitas revelaram certo receio de perguntar aos pais ou responsáveis qual a raça/cor de seus filhos e serem mal interpretadas, causando constrangimento e desconfiança. Percebi, durante algumas entrevistas, que, quando chegavam nesse momento, elas nem olhavam para os pais; muitas vezes passavam à questão seguinte, outras, quando questionadas pelos pais sobre a necessidade de responder, diziam: “É uma exigência da Secretaria!”, dificilmente respondiam outra coisa. Por vezes olhavam para mim ou se olhavam entre si. Essa ocorrência mais uma vez comprova como as relações raciais foram e são ainda constituídas no Brasil. (Silva, 2007, p. 68)

Apesar de passados sete anos da pesquisa realizada por Silva (2007) é possível confirmar que estas questões ainda são presentes na rede municipal de educação de Florianópolis.

Em referência a renda per capita das crianças não foi difícil calcular com precisão, uma vez que as famílias declaram a sua renda apenas no processo de seleção. Assim sendo, a renda mais precisa é do grupo 1 cujo período de inscrição para seleção se deu ao final de outubro de 2013. A média da renda *per capita* deste grupo é de R\$ 1001,97 (mil e um reais e noventa e sete centavos), bem abaixo do valor já apresentado anteriormente, que corresponde a renda *per capita* de Florianópolis segundo dado do IBGE de 2010 que é de R\$ 2.096,56 (dois mil e noventa e seis reais e cinquenta e seis centavos), porém bem acima da média da renda *per capita* de um grupo I de outra unidade educativa do município localizada em um bairro localizado do norte da ilha que é de R\$ 648,70 (seiscentos e quarenta e oito reais e setenta centavos).

Sobre a composição familiar, bem como os responsáveis pela renda das crianças matriculadas na unidade educativa, tem-se a seguinte configuração:

<b>Nº de pessoas</b>	<b>Do total das crianças matriculadas</b>	<b>Composição parental</b>
<b>2 pessoas</b>	13%	Mãe e criança, apenas um caso é de tia-sobrinha
<b>3 pessoas</b>	44,34%	Pai, mãe e criança
<b>4 pessoas</b>	33,75%	Pai, mãe e duas crianças (irmãos)
<b>5 pessoas</b>	5,73%	Pai, mãe e três crianças (irmãos)
<b>6 pessoas</b>	3,18%	Presença dos avós maternos (1 ou 2) e da mãe em todos os casos. Alguns com a presença do pai, tios e/ou tias.

Tabela 5 - Composição familiar. Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na secretaria da unidade.

<b>Responsável pela renda familiar</b>	<b>Do total das crianças matriculadas</b>
<b>Pai</b>	29,29%
<b>Mãe</b>	19,10%
<b>Pai e Mãe</b>	47,77%
<b>Pai, Mãe e Avós</b>	0,63%
<b>Mãe e avós</b>	0,63%
<b>Outros</b>	2,58%

Tabela 6 - Responsável pela renda Familiar. Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na secretaria da unidade.

Podemos observar a partir dos dados apresentados que a grande maioria das crianças pertencem a uma composição familiar tradicional formada por pai, mãe e filhos (78,09%) e que os seus sustentos são providos pelo pai e mãe ou individualmente por cada uma das partes. Para dar conta de atender as crianças, o quadro funcional do NEI era composto por 48 profissionais assim distribuídos e organizados:

<b>Equipe Pedagógica:</b>					
<b>Cargo</b>	<b>Nº</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>R. de trab.</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>
<b>Diretora</b>	01	40h	Efetiva	Pedagogia, habilitação Educação Infantil	Gestão
<b>Supervisora</b>	01	40h	Efetiva	Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar	Coordenação
<b>Professora Readaptada</b>	03	40h	Efetivas	Pedagogia, habilitação Educação Infantil	01 Bibliotecária 01 Produção de materiais pedagógicos 01 Secretária

Tabela 7 - Organização Pessoal - Equipe Pedagógica. Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade Educativa.

Sobre a composição da equipe pedagógica, vale considerar que a diretora foi eleita pela comunidade e estava no seu segundo mandato, sendo o primeiro de 2011-2013 e o segundo 2014-2016. Pontuamos também que a readaptação é um direito do trabalhador que por motivos de saúde é impossibilitado de realizar suas funções originais e neste sentido Soldatelli (2011) em sua dissertação de mestrado sobre o processo de adoecimento dos profissionais desta rede municipal nos elucida:

A pesquisa empírica realizada revelou que as atuais condições de trabalho nas escolas e os altos níveis de exigência para a ação docente dos professores lhes trazem sofrimento e adoecimento. [...] O descontentamento com o resultado do trabalho e com a diferença entre o que se planeja e o que de fato se alcança com o trabalho docente pode ter motivado 53,93% das professoras pesquisadas a terem pensado em deixar a profissão. Dentre os principais motivos aparecem, por ordem decrescente: desvalorização da profissão, alto nível de estresse, baixos salários, jornada de trabalho

excessiva, adoecimento frequente e cobrança excessiva por parte das chefias. Quanto às condições de trabalho, as respostas fornecidas pelas professoras pesquisadas demonstram que estas podem estar comprometendo o resultado e a qualidade do trabalho, gerando insatisfação, sobrecarga de trabalho e adoecimento. Barulho, poeira, mofo, estrutura física e acústica inadequada, falta de equipamentos de prevenção ao adoecimento vocal, arquitetura que valoriza o barulho ao invés do silêncio interno e falta de equipamentos tecnológicos são apontados como os principais problemas (SOLDATELLI, 2011, pag.164 e 165).

A seguir apresentaremos a composição do quadro docente da unidade educativa:

<b>Quadro Docente</b>					
<b>Cargo</b>	<b>Nº de prof</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>R. de trabalho</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>
<b>Prof<sup>as</sup> Regentes</b>	09	7 de 40h 2 de 20h	7 efetivas 3 contratadas	Todas com Pedagogia, habilitação Educação Infantil	Trabalho docente junto às crianças
<b>Prof<sup>a</sup> Educação Física</b>	01	40h	Efetiva	Educação Física e mestrado em Educação	Trabalho docente junto às crianças
<b>Prof<sup>a</sup> Auxiliar</b>	3	40h	Efetiva	Todas com Pedagogia, habilitação Educação Infantil	Trabalho docente junto às crianças
<b>Prof<sup>a</sup> auxiliar de educação especial</b>	1	40h	Contratada	Pedagogia com habilitação em Educação Especial	Trabalho junto à duas crianças com

Tabela 8 - Organização pessoal - Docentes. Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade educativa.

Sobre a composição docente vale destacar que a professora de educação física atua com todos os grupos de criança numa jornada que compreende 21 horas diretamente com as crianças (19 horas são por lei destinadas a hora atividade) que distribuídas entre os grupos daria um total de 2h37min semanal para cada um deles. No entanto, a professora não segue este horário com precisão semanal, uma vez que a mesma compreende que a dinâmica da educação infantil não pode ser compreendida tal como o ensino fundamental, onde os professores de áreas distintas cumprem seu horário junto as crianças por hora aula (45 minutos). Nesta prerrogativa a professora trabalha junto ao grupo de crianças por períodos (uma manhã inteira ou uma tarde inteira), intercalando os grupos em cada semana.

Ainda é preciso destacar a diferença entre a professora regente e a professora auxiliar. Para atender a lei 11.738/2008 (art.2) que estabelece que os profissionais do magistério público da Educação Básica devem ter 1/3 de sua jornada de trabalho dedicada ao planejamento e outras atividades pedagógicas (reuniões, formações, etc) a SME organizou para a Educação Infantil e para as professoras dos anos iniciais (uma vez que para os professores de área dos anos finais isto já estava sendo cumprido) a seguinte organização: em 2014 – ano da pesquisa- as professoras (regentes ou auxiliares passaram a ter direito a 4 horas semanais (40 horas) e 2 horas semanais (20 horas). Em 2015 passaram a contar com 8 horas (40 horas) e 4 horas (20 horas) em 2016, 13h20min (40 horas) e 6h50min (20 horas). Apesar do salário ser o mesmo entre professora regente e professora auxiliar e também os direitos, a professora auxiliar assume o grupo apenas na ausência da professora regente no cumprimento da sua hora atividade. Isto significa que a professora auxiliar não tem um grupo apenas de atuação, ela pode ter dois ou mais. Por outro lado, apesar da defesa de uma docência compartilhada, na instituição investigada, segundo a supervisora, as professoras auxiliares não planejavam suas atividades junto as crianças com a professora regente, elas apenas seguiam o planejamento deixado pela professora regente. Nas palavras da supervisora: *“Elas seguem o planejamento deixado pelas professoras (regentes) mas fazem também um planejamento mais geral que possa ser usado quando necessário”*.

Apresentaremos o quadro da composição do quadro civil da unidade educativa.

<b>Quadro Civil</b>					
<b>Cargo</b>	<b>Nº de prof</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>R. de trabalho</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>
<b>Merendeira Readaptada</b>	2	30h	Efetivas	1 ensino fundamental 1 ensino médio	Não informado
<b>Auxiliar de sala readaptada</b>	1	30h	Efetiva	Ensino médio magistério	Apoio
<b>Auxiliares de sala</b>	16 <sup>44</sup>	30h	Efetiva	12 com pedagogia habilitação em Educação Infantil <sup>45</sup> 3 cursando pedagogia e 1 com magistério	Trabalho efetivo junto às crianças-docência
<b>Merendeiras</b>	4	30h	Terceirizadas	Não informado	Produção do alimento oferecido às crianças

<sup>44</sup> Este número não é preciso, ele corresponde ao número necessário de auxiliares de acordo com a demanda de atendimento da unidade. No entanto, houve alguns problemas na contratação deste profissional neste ano de 2014. No grupo onde foi realizada a pesquisa por exemplo, a professora regente iniciou as atividades com as crianças sem as duas auxiliares (tanto a do período matutino, quanto a do período vespertino).

<sup>45</sup> Todas possuem habilitação em educação infantil, no entanto algumas tem mais de uma habilitação – Séries Iniciais, Administração, Supervisão, Educação Especial, etc.

<b>Profissionais da limpeza</b>	5	1 de 40 horas e 4 de 30 horas	Terceiriza das	Não informado	Limpeza
<b>Vigias</b>	2	12 horas	Terceiriza dos	Não informado	Atuam na guarda do patrimônio no período noturno.

Tabela 9 - Organização Pessoal - Quadro Civil. Fonte: Projeto Político Pedagógico da unidade educativa.

Quanto ao arranjo do quadro civil evidenciamos duas questões: a terceirização do serviço público e a situação das auxiliares de sala. A terceirização do serviço público além de ser uma ameaça aos direitos trabalhista é também um meio de transferir o dinheiro público para o enriquecimento de empresários. Segundo o "Dossiê Terceirização e Desenvolvimento: uma conta que não fecha - 2014" elaborado pela Central Única dos Trabalhadores – CUT e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese, os trabalhadores terceirizados recebem em média 24% menos e trabalham cerca de 3 horas/semanais a mais, sofrem mais acidentes de trabalho e são discriminados.

A situação das auxiliares de sala também é outra questão que merece atenção. Muito bem revelada por Conceição (2010) em sua dissertação de mestrado sobre a condição destas profissionais na rede municipal de educação de Florianópolis:

Como podemos observar, as distinções e as diferenças nas duas carreiras, a do quadro civil e a da carreira do magistério, ou seja, das auxiliares de sala e dos professores, não coincidem com as funções que lhes são atribuídas e por eles realizadas. Nas funções que realizam, há uma identificação e semelhança no trabalho junto às crianças, às famílias e no âmbito da instituição com o trabalho desenvolvido pelos professores. Porém, somente as auxiliares permanecem sozinhas com as crianças e em diferentes momentos do dia, o mesmo não ocorrendo com os professores (CONCEIÇÃO, 2010, p.192).



E continua:

As profissionais auxiliares de sala vivem e trabalham na ambiguidade: ao mesmo tempo que exercem um trabalho docente, com todas as implicações, responsabilidades e funções que este supõe, não são reconhecidas como tais desde o momento em que são contratadas e inseridas num quadro diferenciado dos professores, sem muitos dos benefícios que usufruem os professores (inclusive salariais), ou seja, sem o reconhecimento de que merecem. É forçoso porém, necessário, admitir que seu trabalho se situa no âmbito da docência na Educação infantil e se caracteriza como um “trabalho docente” (CONCEIÇÃO, 2010, p.199/200).

Apesar deste estudo não ter como foco de análise especificamente as condições trabalhistas dos profissionais que compõe a educação infantil na rede de Florianópolis, estas exposições se fazem necessárias para uma melhor compressão das relações e das ações pedagógicas que se estabelecem no contexto pesquisado. Uma das questões relevantes para análise é a falta de auxiliares para a contratação, o que acarretou a professora regente ter trabalhado sozinha com as crianças em muitos momentos, influenciando diretamente na participação destas nas ações pedagógicas como veremos no capítulo específico das análises.

### **2.2.2 – O grupo 6A**

O grupo de crianças, profissionais e familiares que aceitaram participar da pesquisa foi o 6A. O espaço de referência deste grupo estava organizado em cinco ambientes distintos: espaço com tapetes e almofadas, espaço com mesas e cadeiras, prateleiras de brinquedos e livros, armário com guarda-volume para as crianças e um solário.

Trazemos algumas imagens do espaço interno da sala de referência sem a presença das crianças e dos adultos que compõe o grupo para que a medida em que forem sendo apresentadas outras imagens possamos perceber as mudanças propostas pelas crianças e também quais imagens lhes interessaram capturar. Neste primeiro momento apresentaremos a tentativa de capturar a sala em 360° em sua horizontalidade (da esquerda para a direita).

A imagem que se segue refere-se ao ambiente composto por tapete emborrachado e almofadas – no momento do sono neste espaço eram disponibilizados os colchonetes. As crianças frequentemente modificavam este espaço, organizando cantinhos como escritórios, casinhas, salão de beleza, tatame para a prática do judô, etc. Do lado direito, onde é possível perceber a luz da rua e um pedaço da porta aberta, está a saída que dá acesso ao solário.



Figura 6 - Fonte: Acervo da pesquisadora

A seguir o espaço que compõe as mesas e cadeiras. Eram três mesas sextavadas, com seis cadeiras cada uma, totalizando 18 lugares. Uma bancada que dispunha a água e copos das crianças, o caderno de planejamento da professora e as agendas das crianças. Na parede, o quadro e o relógio e na parte inferior esquerda a chamada das crianças. Atrás da bancada eram guardados os colchonetes. Acima da bancada havia um varal onde as docentes expunham os desenhos das crianças.

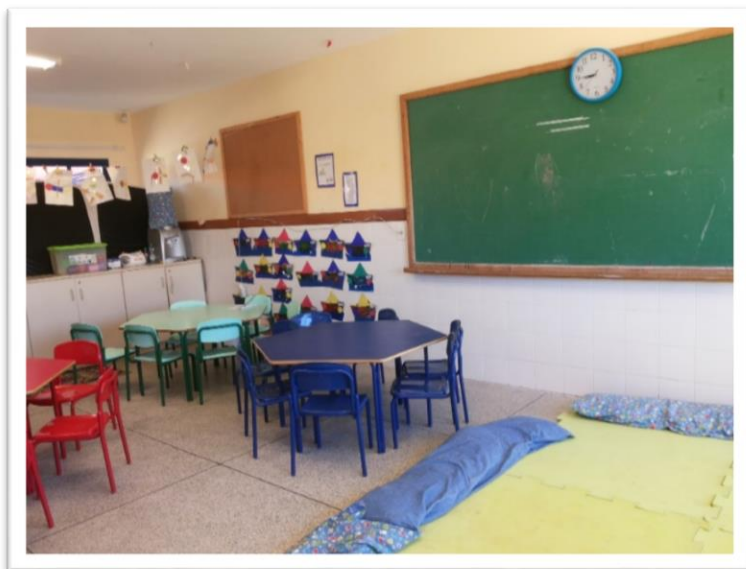


Figura 7 – Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na próxima imagem uma bancada com várias prateleiras que acomodam brinquedos (bonecas e bonecos, bichos de pelúcia, loucinhas e carrinhos) e livros. Acima da prateleira uma grande janela que dá vistas ao solário. Na parte superior direita outra prateleira destinada a alojar os jogos (quebra-cabeças, xadrez, dominó, ludo e boliche). Na parede abaixo da prateleira destinada aos jogos há uma proposta de trabalho junto às crianças.

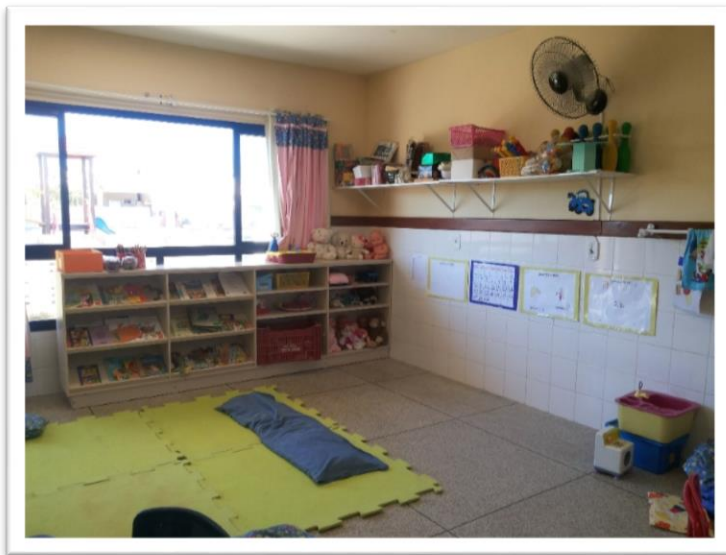


Figura 8 - Fonte: Acervo da Pesquisadora

Abaixo imagem de uma proposta das quais as crianças realizam quase que diariamente. Como está o tempo lá fora? O calendário no qual as crianças anotavam o dia, o número de meninas, de meninos e o número total de sujeitos na sala. Nesta soma inseria-se os adultos.



Figura 9 – Calendário, figura 9. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na imagem abaixo temos a porta de entrada da sala, o guarda volume destinado aos pertences das crianças, um armário de duas portas onde eram armazenados materiais didáticos, ao lado do armário um pequeno sofá feito com caixas de leite e tecido.

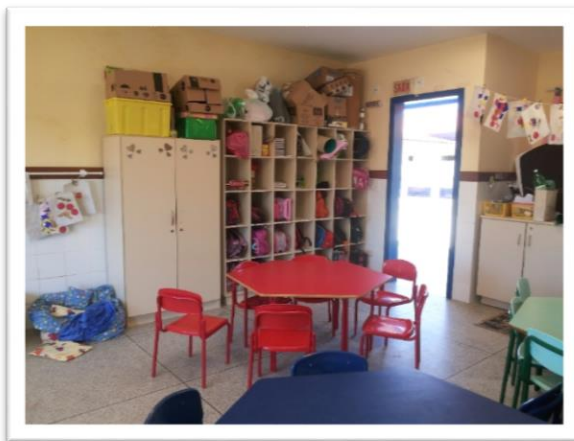


Figura 10 - Fonte: Acervo da pesquisadora.

A seguir o solário, parte externa da sala que também dá acesso à sala vizinha do grupo 6B.



Figura 11 - Fonte: Acervo da Pesquisadora

Apresentado o espaço, seguimos com a contextualização do grupo 6A. A composição dos adultos integrantes deste grupo foi conturbada do início ao fim do período em campo. O grupo iniciou as atividades sem as auxiliares de sala, tanto no período matutino, quanto no período vespertino, havendo uma significativa lacuna destas profissionais ao longo da pesquisa.

Os adultos que compuseram o referido grupo são:

Professora Regente: Diana<sup>46</sup> assumia o trabalho junto ao grupo de crianças em período integral, das 8h às 17h, com exceção de quinta-feira no período vespertino (hora atividade). Seu vínculo empregatício com a PMF era em regime de contrato de trabalho orientado pela Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, possuía pedagogia com habilitação em educação infantil e estava concluindo uma especialização – em alguns dias da semana no período noturno e nos sábados - na área de supervisão escolar e atuava na rede há 3 anos, sendo todos eles nesta mesma unidade. Era casada, mãe de uma menina de dois anos que também frequentava a mesma instituição e junto com ela, filha e marido morava ainda sua mãe idosa na qual necessitava de cuidados constantes devido a problemas de saúde relacionado ao diabetes.

Professor auxiliar: Felipe que assumia o grupo nas quintas-feiras no período vespertino, das 13h às 17h. Era graduado em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e efetivo na PMF. Este era seu primeiro ano na unidade como efetivo, mas já havia trabalhado dois anos em regime CLT em outras unidades de educação infantil. Estive com Felipe apenas três vezes, uma para conversar sobre o projeto e outra duas vezes junto às crianças. Meus horários acadêmicos chocavam com o horário em que ele assumia a condução do trabalho junto ao grupo de crianças e por este motivo não foi possível estabelecer uma relação na qual pudéssemos partilhar com mais profundidade nossos saberes.

Professora auxiliar de Educação Especial: Roberta, graduada em pedagogia com habilitação em educação especial. Seu regime de trabalho na PMF era via CLT e a mesma já exercia seu trabalho na prefeitura há 5 anos e na unidade era o seu segundo ano. Roberta dividia seu tempo na

---

<sup>46</sup> Com o cuidado ético de não incorrer em futuros constrangimentos às crianças e aos adultos na publicação deste trabalho e respeitando as orientações do Comitê de ética, solicitei que cada um escolhesse um nome fictício para si. Quanto aos adultos, todos designaram esta escolha à pesquisadora, já as crianças algumas tornaram esta “tarefa” uma brincadeira de faz de conta, como será relatado com mais detalhes ainda neste subcapítulo, já outras crianças tal como os adultos disseram-me para escolher um nome de “mentirinha” para elas.

unidade entre este grupo e outro (o grupo 5) no atendimento de duas crianças com necessidades especiais. A criança do outro grupo tinha paralisia cerebral, fazia uso de cadeira de rodas, sonda para alimentação e uso de fraldas. Já a criança com necessidades especiais do grupo onde foi realizado a pesquisa era diagnóstica com autismo, apresentava uma fala oral comprometida e dificuldades no controle dos esfíncteres e urinário, contudo a prioridade de atendimento orientado pela Gerência de Educação Especial deveria ser dada a criança do grupo 5. Desta forma Roberta atuava junto ao grupo 6A apenas nos dias em que a outra criança tinha reabilitação entre outros atendimentos especializados foram do NEI.

Auxiliares de sala Matutino: Apenas no dia 6 de março, após 21 dias do início de atividade junto as crianças uma auxiliar de sala foi enviada ao grupo. Jussara estava cursando a pedagogia – 6ª fase. Era seu primeiro ano na rede municipal de Florianópolis, no entanto já havia trabalhado na rede particular nos dois anos anteriores também como auxiliar de sala. Jussara permaneceu na unidade até a primeira semana de abril, pediu exoneração do cargo alegando ter sido chamada pela própria prefeitura para assumir uma vaga de professora. Somente em meados de maio uma outra auxiliar de sala assumiu a vaga deixada por Jussara. Bruna tinha magistério e esta era a sua primeira experiência de trabalho com crianças, embora já tivesse 41 anos de idade, sua experiência de trabalho anterior havia sido na área comercial. Bruna permaneceu com o grupo até as férias de julho. Depois fui informada por Diana via mensagem eletrônica que a mesma também havia desistido da vaga. Não me foi informado o motivo da sua desistência.

Auxiliares de sala Vespertino: Somente no dia 24 de março, exatos 39 dias após iniciar o ano letivo com crianças, Sara assumiu efetivamente o trabalho neste grupo na condição de auxiliar de sala. Digo efetivamente pois Sara já trabalhava na unidade educativa, porém com outro grupo de crianças e em algumas ocasiões ela havia sido remanejada para o grupo 6A afim de apoiar a professora Diana. Sara cursava a 7ª fase de Pedagogia era efetiva e este seria o seu terceiro ano na rede e na unidade educativa. Era mãe de um menino de um ano e meio.

Em relação à falta de auxiliares de sala para compor o grupo invocamos a Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação, através do seu Art. 8, no qual visando a qualidade da ação pedagógica prevê um número máximo de crianças por adulto.

<i>Faixa etária</i>	<i>Nº de Crianças</i>	<i>Professor</i>	<i>Auxiliar de sala</i>
<i>0 até 2 anos</i>	<i>até 15</i>	<i>1(um)</i>	<i>1(um)</i>
<i>de 2 até 3 anos</i>	<i>até 8</i>	<i>1(um)</i>	<i>---</i>
	<i>de 09 até 15</i>	<i>1(um)</i>	<i>1(um)</i>
<i>de 3 até 4 anos</i>	<i>até 10</i>	<i>1(um)</i>	<i>---</i>
	<i>de 11 até 20</i>	<i>1(um)</i>	<i>1(um)</i>
<i>de 4 até 6 anos</i>	<i>até 15</i>	<i>1(um)</i>	<i>---</i>
	<i>de 16 até 25</i>	<i>1(um)</i>	<i>1(um)</i>

Tabela 10 – Número de crianças por adulto segundo Resolução do CME.

Diante da falta das auxiliares, por parte da SME, a unidade educativa deveria organizar o atendimento das crianças, seja por rodízio, por período de atendimento, entre outras estratégias pensadas conjuntamente com a comunidade educativa, de modo assegurar o cumprimento da resolução que tem carácter mandatário na fixação de normas para a Educação Infantil de Florianópolis, no entanto o que se percebeu foi o descumprimento da Resolução.

Professora de Educação Física: Carolina era formada em educação física e tinha mestrado em educação. Trabalhava na rede municipal de educação de Florianópolis a 24 anos e já tinha trabalhado em várias unidades de educação infantil da rede. Carolina ficava com o grupo um período por semana. Carolina era uma professora de grande expressão na rede municipal, inclusive por ser uma das fundadoras do grupo independente de estudos dos professores de educação física na educação infantil e também pelo reconhecido trabalho em torno da cultura açoriana junto às crianças, especialmente a dança do Boi de Mamão.

O grupo 6A era formado também por 23 crianças com idade entre 5 anos e 5 anos e 11 meses, sendo 14 meninas e 9 meninos. São elas: Larissa, Bruno, Cecília, Alice, Pedro, Fábio, Daniela, Fernanda, Lucas, Mariana, Yasmin, Elisa, Helena, Paulo, Maria Clara, Bryan, Tomás, Alexandre, Ricardo, Luana, Samanta, Vanessa e Gabriela.

O nome das crianças seguiu a orientação metodológica de participação dos sujeitos envolvidos. Tal como defende Fernandes, Sarmento e Tomas (2005):

O que se recupera com as metodologias participativas é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifónico e cromático, que resulta da voz e acção da criança em todo o processo. O desafio que as metodologias participativas colocam aos



sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças (SARMENTO, TOMÁS, FERNANDES, 2005, p.55).

E também das contribuições de Buss-Simão (2012) quando ao proferir sobre metodologias participativas com crianças afirma:

[...] ponto que merece atenção é que, nesses contextos educacionais da pequena infância, a maioria das proposições são realizadas no grande grupo, as crianças são incentivadas a sempre tomarem parte, todas ao mesmo tempo, nas situações da rotina como: comer, dormir, fazer higiene, brincar, fazer ‘atividades pedagógicas’, ir ao parque, etc. Elas, só não tomam parte, em algumas dessas atividades da rotina de uma instituição pelo fato estarem doentes ou, como forma de receberem alguma punição por não terem se portado bem em alguma situação. Essa *ordem institucional adulta* induz as crianças a pensarem que se não participarem serão diferentes de seus colegas, ou até, que poderiam ser/estar em uma situação de punição ao não participarem. Além disso, essa *ordem institucional adulta*, na qual, todos fazem tudo juntos também induz a uma não manifestação individual diante de um convite ou um pedido (BUSS-SIMÃO, 2012, p.68).

A escolha do nome não aconteceu de uma vez só, para todo o grupo. Este processo durou quase todo o período que estive em campo. As crianças vinham até mim saber o que eu estava escrevendo no diário do campo sobre elas, eu lia o que havia escrito e perguntava se queriam que eu apagasse ou alterasse a redação. Neste movimento aproveitava e perguntava se elas queriam que eu mudasse seus nomes. Algumas queriam que seus nomes permanecessem o mesmo e os escreviam no

diário de campo, outras escolhiam o nome de seus amigos do grupo e brincavam fingindo ser o colega escolhido, outras ainda queriam utilizar o nome de um parente ou alguém do seu círculo social fora da creche, algumas queriam utilizar o nome das profissionais ou ainda da pesquisadora e ainda houve aquelas que davam o nome de um personagem infantil para se identificar. No entanto, muitas crianças ao longo da pesquisa trocaram mais de uma vez o nome escolhido, acompanhando a brincadeira de querer assumir outros papéis. Outras me pediam para escolher um nome “bem bonito” ou pediam conselhos aos colegas. Como é possível perceber através dos registros:

Estou sentada no chão do parque enquanto as crianças brincam. Luana se aproxima juntamente com Fernanda.

Luana: *Gi, quem é que eu sou mesmo?*

Pesquisadora: *Você é ... (dando o nome real da criança).*

Luana: *Não Gi, aí no teu caderno.*

Pesquisadora: *ahhh deixa eu ver qual foi o nome que você escolheu...seu nome aqui é Bia.*

Luana: *eu quero mudar agora.*

Pesquisadora: *e qual você quer?*

Fernanda: *coloca o nome da professora*

Luana: *não! Eu quero ser a mãe da Gi. Qual é o nome da tua mãe?*

Pesquisadora: *O nome da minha mãe é Valda.*

As duas meninas riem.

Luana: *Nunca vi esse nome.*

Pesquisadora: *mas é o nome da minha mãe.*

Luana: *tá, então escreve aí que eu sou essa.*

Enquanto mudo o nome de Luana, Fernanda diz: *olha começa com a letra “v”.*

Termino de escrever e Luana diz: *agora você é a minha filhinha.*

Pega o diário de campo das minhas mãos e diz: *Vem filha, temos que ir no mercado comprar comida.*

Fernanda: *eu vou ser a tia dela.*

Luana: *então arruma ela para levar para a creche que eu vou comprar comida para ela.* A professora chama as crianças para entrar. Luana está de mão dada comigo me levando para o médico.

Gabriela chama: *Vem Luana.* A menina me pergunta novamente o nome da minha mãe e eu respondo que é Valda.

Ela olha para Gabriela e diz: *Eu sou a Valda que é a mãe da Gi.* (Diário de campo, 16 de maio de 2014)

Estou brincando de “adoleta” com Mariana, Larissa e Pedro no tapete. Ricardo se aproxima com o diário de campo que eu havia deixado em cima de uma das mesas  
Ricardo: *Gi, olha o desenho que eu fiz.*

Pesquisadora: *Obrigada. Posso colocar no meu trabalho?*

Ricardo: *se você quiser pode sim, é o homem aranha.*

Pesquisadora: *e ele está subindo num prédio né?*

Ricardo: *tá com a teia que ele joga*

Pesquisadora: *esqueci o nome do vilão...*

Ricardo: *Dr. Octopus, mas eu não fiz ele, outro dia eu faço.*

Pesquisadora: *tá bom. Você quer inventar um nome para você?*

Ricardo: *para que?*

Pesquisadora: *é que quem quiser pode escolher um nome de mentirinha para eu colocar no meu trabalho.*

Ricardo: *porque?*

Pesquisadora: *é que eu escrevo aqui o que vocês fazem lembra? Eu posso escrever uma coisa que vocês fazem e que alguma pessoa pode achar que é errado daí não vai saber quem foi.*

Ricardo: *como bater num amigo?*

Pesquisadora: *também. Você quer escolher um nome?*

Ricardo ri e responde: *pode escolher qualquer um.* (Diário de campo 8 de abril de 2014)

Fernanda: *Gi, tu escreveu que eu fiz a atividade?*

Pesquisadora: *Escrevi sim e tirei uma foto.*

Fernanda: *e tu colocou o meu nome?*

Pesquisadora: *coloquei, você quer escolher outro nome?*

Fernanda: *não eu quero (nome real da criança) mesmo. Posso escrever meu nome no seu caderno?*

Pesquisadora: *Pode sim. Estendo o caderno e a caneta para ela.*

Ela primeiro escreve seu nome em letras caixa alta, depois o nome da irmã. Devolve-me o caderno. Leio em voz alta.

Fernanda: *agora posso escrever em letra cursiva?*

Pesquisadora: *Claro.* Devolvo o caderno para ela. Enquanto ela escreve pergunto: *Posso tirar uma foto de você escrevendo?* Ela faz que sim com a cabeça. Daniela volta a se aproximar quando vê que estou tirando uma foto de sua irmã.

Daniela: *Mana olha para a foto!* Daniela está muito concentrada escrevendo o nome dela.

Fernanda: *Vou fazer mais uma vez. É que faz tempo que eu não treino então a minha letra está feia.*

Pesquisadora: *Sua letra está muito bonita.*

Fernanda: *Não, não, vou tentar mais uma vez.*

Pesquisadora: *fique à vontade.*

Ela escreve seu nome muitas vezes em letra cursiva. Pedro que agora está do nosso lado também quer escrever. Faz sons altos apontando para o caderno e caneta que estão com a Fernanda. Pesquisadora: *Você quer escrever Pedro?* Ele faz “sim” com a cabeça.

Pesquisadora: *Fernanda você poderia emprestar agora um pouco para o Pedro?*

Fernanda: *Só não deixa ele escrever em cima dos meus nomes porque ele só rabisca.*

Pesquisadora: *Vou virar a página.* (Diário de campo 11 de março)

Estou na mesa brincando com os legos junto com Tomás, Gabriela, Elisa, Yasmin e Pedro. Fernanda se aproxima juntamente com Luana e Samanta. Percebo que o diário de campo está nas mãos de Fernanda.

Fernanda: *Eu vou ser a Fernanda.*

Pesquisadora: *Achei que você queria deixar o seu nome. Mudou de ideia?*

Fernanda: *pode mudar?*

Pesquisadora: *pode*

Fernanda: *então escreve para mim aqui.*

Escrevo o nome “Fernanda” em caixa alta.

Fernanda: *agora escreve cursiva.*

Executo a tarefa solicitada.

As três saem em direção as outras meninas que estão num canto da sala brincando de escritório levando o diário de campo. Fernanda fala as colegas: *troquei agora eu sou a Fernanda!* (Diário de campo, 20 de março)

Os dados demonstram que a escolha do nome estava relacionada as brincadeiras de faz de conta e ao sentido próprio destes às crianças, e apesar de por muitas vezes a pesquisadora esclarecer às crianças que o nome fictício seria para fins da redação do trabalho as diversas solicitações de mudanças se dava a partir dos papeis que assumiam nas suas brincadeiras e até para iniciar uma nova.

Luana por exemplo, era órfã de mãe e vivia com a tia (materna) e sua companheira. O primeiro nome escolhido por ela foi o da sua mãe falecida que posteriormente foi trocado várias vezes até chegar o nome Luana.

Jans (2004) nos ajuda a compreender estas “trocas” constantes de nomes ao afirmar que a brincadeira é um mecanismo pelo qual se dá o processo de apropriação social e cultural, mas também uma maneira em que as crianças moldam o seu meio e redes sociais. Benjamin (2008, p.102), também nos elucida que é na brincadeira que a “criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” e que “a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas fazer “sempre um novo””.

Ao considerar também as contribuições Brougère (2004, p.102) ao afirmar que “[...]a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam”, julgamos apropriado manter os diferentes nomes considerando nessa

transição um exercício de identidade que é assumida pela criança. No entanto, para uma melhor compreensão dos episódios e das análises realizadas, utilizarei o nome final dado pela criança e se por ventura no dado episódio transcrito o menino ou a menina estiver incorporado outra identificação esta será sinalizada.

Na busca por contextualizar as realidades sociais das crianças participantes deste trabalho trazemos alguns dados obtidos através das fichas de matrícula, no entanto alertamos para o fato de que suas realidades sociais não podem e não foram compreendidas somente a partir destes dados, mas no conjunto de informações compartilhadas, inclusive pelas crianças através de conversas não dirigidas, no qual será pontuada à medida que forem necessários.

Nº de pessoas	Das crianças do G6A	Composição familiar
2 pessoas	3	Mãe e criança, apenas um caso é de tia-sobrinha
3 pessoas	8	Pai, mãe e criança
4 pessoas	8	Pai, mãe e duas crianças (irmãos)
5 pessoas	2	Pai, mãe e três crianças (irmãos)
6 pessoas	2	Presença dos avós maternos (1 ou os 2) e da mãe em todos os casos. Alguns com a presença do pai, tios e/ou tias.

Tabela 11 – Composição Familiar. Fonte: Ficha de matrícula

No caso específico de tia e sobrinha, embora na ficha de matrícula apresente apenas as duas na composição familiar, foi possível identificar através das diversas falas da menina e conversa com a profissionais que sua família era composta também pela companheira da sua tia. Sobre esta questão pairava um silêncio por parte das profissionais quando a menina verbalizava a sua constituição familiar afirmando que morava com duas mães: *“ahh você mora também com a amiga da sua mãe”*.

Luana sabia que tinha uma experiência singular. Sabia porque o seu contexto familiar não era comum entre seus pares naquele espaço e mais do que isso, não era comum na sociedade uma vez que não estava presente nas mídias (sejam aquelas destinadas as crianças tais como filmes infantis e propagandas de brinquedos, bem como as destinadas aos adultos dos quais as crianças tem acesso) e nos ambientes coletivos tais como praças, ruas, cinema, shopping, etc.

Já no item onde apresenta mais de seis componentes familiares, um caso era composto por mãe, avô, avó, tia e tio (este último uma criança de 9 anos) e o outro era composto por avó, mãe, pai, tia e prima.

Os dados revelam que onze crianças, ou seja, quase metade do grupo, não partilhavam da experiência de ter outras crianças no âmbito de seus núcleos familiares, a partir deste dado procurei saber junto a estas crianças se era frequente ou não interações com outras crianças fora do espaço da unidade educativa. A partir dos momentos de roda, especialmente nas segundas-feiras, quando a professora perguntava às crianças o que elas teriam feito no final de semana e também em conversas espontâneas entre a pesquisadora e estas crianças, constatamos que das onze, duas não mantinham uma interação frequente com outros meninos e meninas foram do NEI.

<b>Responsável pela renda familiar</b>	<b>Das crianças do G6B</b>
<b>Pai</b>	12
<b>Mãe</b>	05
<b>Pai e Mãe</b>	06
<b>Pai, Mãe e Avós</b>	00
<b>Mãe e avós</b>	00

Tabela 12 - Responsável pela Renda Familiar: Fonte: Ficha de matrícula

Quando a formação educacional dos responsáveis bem como sua situação empregatícia temos a seguinte configuração:

- ➔ Dos 18 pais que compõem a vida familiar das crianças, 2 possuíam Ensino Fundamental completo, 13 Ensino Médio completo e 3 nível superior. Todos estavam empregados.
- ➔ Das 23 mães que compõe a vida familiar das crianças, 1 possuía Ensino Fundamental completo, 15 o Ensino Médio completo, 6 Nível Superior e 1 com Mestrado, destas 10 exerciam trabalho remunerado.

Esta breve exposição dos dados coletados buscou contextualizar o mundo de vida das crianças, não tivemos como objetivo encontrar regularidades, ao contrário, o propósito destas informações é compreender de modo integral o universo plural sociocultural das crianças afim de relacioná-los na análise quando possível.

### CAPÍTULO III

#### UMA PESQUISA COM CRIANÇAS



Figura 12 – A procura da Joaquina fujona. Maio de 2014. Registro fotográfico Vanessa.

*Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (FREIRE, p.19, 2000)*

### 3.1 - Peculiaridades de uma pesquisa junto às crianças

No capítulo anterior procuramos evidenciar os princípios epistemológicos de uma pesquisa participante. Optamos por abordar o desenrolar da pesquisa com as crianças, bem como os pressupostos teóricos que nos acompanharam, em um capítulo próprio com o propósito de distinguir aquilo que constitui uma pesquisa participante com crianças, especialmente ao que cerne a ética nestas investigações.

A imagem trazida na abertura deste capítulo, capturada por Vanessa, na qual três meninas se debruçam no chão e fitam uma fresta minúscula entre as lajotas a procura de uma joaninha que lhes escapou das mãos, nos auxiliam a compreender as dimensões próprias de uma pesquisa que toma as crianças parceiras autênticas de uma investigação que se assenta num direcionamento epistemológico pautado na ecologia dos saberes e na tradutibilidade (Santos, 2000). A declaração de Paulo Freire, expressa também na apresentação desta capítulo, manifesta a exigência de uma posição ética que deverá ser assumida pelo pesquisador que busca romper com uma visão reducionista sobre a produção do conhecimento.

Temos percebido nas últimas décadas, no âmbito das ciências sociais, uma ruptura epistemológica e metodológica com a tradição positivista em relação as pesquisas com crianças. Esta descontinuidade com a uniformidade e padronização de conhecimento que elege a quantificação, a busca por uma neutralidade (como se isso fosse possível) e institui uma relação verticalizada entre pesquisador e crianças se ancora especialmente nos contributos da sociologia da infância, tal como aponta Sirota (2001, p.11) ao questionar a concepção de infância durkheimiana ainda presente nas investigações: “trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo das ausências na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social”.

Esta pesquisa assenta-se numa concepção de criança partícipe do mundo social numa perspectiva em que elas “são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social.” (JAMES e PROUT, 1990, p.8), e também signatárias de direitos.

Nesta perspectiva, o presente estudo procurou dialogar com as contribuições teóricas de pesquisadores contemporâneos nacionais e



internacionais quanto a participação das crianças nas pesquisas através de quatro enfoques conceituais:

Do plano legal, do direito a participação - Alderson, P. & Morrow, V. (2004); Fernandes (2005, 2006); Tomas (2007, 2011); Trevisan (2014); Sarmiento (2005) e Tomas, Sarmiento e Fernandes (2004).

Das estratégias de investigação - Graue e Walsh (2003); Corsaro (2002, 2009); Corsaro e Molinari (2005); Ferreira (2002, 2008, 2010); Sarmiento e Cerisara (2002); Rocha (2008); Silva, Barbosa e Kramer (2008); Agostinho (2010); Souza e Castro (2008) e Faria, Demartini e Prado (2005);

Do plano antropológico; Carvalho e Nunes (2007); Nunes (2003); Christensen e James (2005); Christensen (2004); Iturra (2002); Cohn (2005);

Do plano sociológico e político: James (2008); James, Jenks e Prout (1998); Jenks (2005); Prout (2004); Qvortrup (2005), Sarmiento (2003, 2011); Sarmiento e Pinto (2002) e Plaisance (2003, 2004).

Estas contribuições teóricas sustentam-se em críticas as pesquisas *sobre* as crianças - em que elas são concebidas unicamente como objetos de estudo e a observação das crianças serve apenas para a verificação de resultados pré-definidos e desenvolvidos pelos pesquisadores – e consolidam a possibilidade de uma pesquisa *com* as crianças, tal como apontam Souza e Castro (2008, p. 53) ao deslindar que “[...] em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente”.

Este movimento de consolidação de pesquisas participantes *com* crianças vai ao encontro das ideias emergentes de que as crianças têm condições de ter uma relação ativa no processo de interação e/ou participação na investigação e considera a criança como parte ativa deste processo salvaguardando seus direitos como sujeito social.

Segundo Tomás, Sarmiento e Fernandes (2004, p.6) “O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permanecem ocultas nos métodos tradicionais de investigação”.

Para os autores, as metodologias participativas tornam a criança parceira no trabalho interpretativo. Entretanto, para realizar tal metodologia se faz necessário uma resignificação da identidade do investigador afim de que ele possa buscar ferramentas metodológicas que garanta a participação infantil. Tomás e Fernandes (2011, p.3) ao tratarem sobre as questões conceituais, metodológicas e ética na investigação com

as crianças afirmam que tais metodologias exige “o questionamento e reflexão acerca dos modos de compreensão e apreensão do que as crianças fazem do mundo, que sendo distintas dos adultos, exigem da parte dos investigadores adultos uma significativa imaginação metodológica e um processo reflexivo, permanente e cauteloso”.

Silva, Barbosa e Kramer (2008) apontam outra questão fundamental sobre pesquisas com crianças e que, de certa forma, faz parte da resignificação necessária do pesquisador. As autoras escrevem que por tratar-se de pesquisas do campo das ciências humanas e sociais, o objeto de pesquisa acaba por ser de certa forma as relações sociais e assim reaprender a ver e ouvir torna-se imprescindível para a qualidade da pesquisa.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (e estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA, BARBOSA & KRAMER, 2008, p.86).

Para dar conta de uma etnografia dialógica a qual envolve uma negociação construtiva entre os sujeitos conscientes e politicamente significativos e polifônica<sup>47</sup> ao procurar apresentar diferentes vozes sociais que se opõem ao manifestar diferentes pontos de vistas sociais sobre determinado objeto, os recursos utilizados a priori foram os registros escrito, fotográficos, gravações em áudio e em vídeo. Inicialmente os registros escritos eram constituídos de anotações rápidas realizadas no campo, contudo estas anotações eram transformadas em textos representativos da ação vivida. Buscando fazer uma descrição

---

<sup>47</sup> O dialogismo e a polifonia segundo Bakthin (1997). O primeiro como princípio constitutivo da linguagem e o segundo como a caracterização pela presença de “vozes polemicas” em um discurso. Na polifonia, o dialogismo se deixa ver ou entrever por meio de muitas vozes polêmicas.

densa e cuidadosa das experiências, estes registros eram realizados sempre no mesmo dia em que as anotações eram feitas. Para além disso, os registros eram enviados às profissionais para que acrescentassem seus pontos de vistas ou suprimissem algumas partes caso julgassem necessário. Com as crianças estes registros eram apresentados oralmente em conversas individuais ou em pequenos grupos. As fotografias, filmagens e gravações em áudio também eram disponibilizada aos sujeitos. Com as crianças os contatos com esses últimos registros geravam novas anotações no diário de campo procurando captar suas significações sobre o apresentado.

Em relação a ética com as crianças esta pesquisa procurou seguir as orientações e reflexões propostas por Alderson & Morrow (2004), Fernandes (2009), Sarmiento (2003), Morrow (2009), Kramer (2002) e Cerisara (2004) ao conjecturarem que não há métodos de investigação prontos a serem aplicados haja visto que as crianças são plurais e suas infâncias diversas, tão pouco há uma ética à *la carte* a ser reproduzida pois esta depende das relações que se estabelece entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. Estas reflexões partem de pressupostos epistemológicos e ontológicos de criança numa perspectiva de que elas são seres humanos competentes para tomar decisões e participar das investigações. Sustentam-se também no plano legal que a partir da Convenção dos direitos das crianças em 1990, especialmente no seu Art. 12 na qual outorga o direito da criança de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, mas também o Art. 36 que trata sobre a proteção às crianças contra possíveis exploração.

A partir do exposto sobre a ética na pesquisa com crianças alguns pontos de reflexão foram traçados com objetivo de nortear as minhas ações

### **3.2 – A ética no objetivo da pesquisa**

Comumente a ética na pesquisa é reverberada no espaço que trata das metodologias, no entanto as orientações e reflexões propostas pelos autores supracitados, afirmam que o próprio objetivo da investigação deve estar a luz de uma reflexão cuidadosa. Buscando ser coerente com os princípios teóricos adotados, procuramos indagar o objetivo desta investigação desde a sua elaboração até os dias finais de escrita com os seguintes questionamentos: as crianças são levadas em consideração quando elaborada as intenções da investigação?; a pesquisa beneficia as

crianças?; quais crianças?; qual a contribuição da pesquisa para a infância?

A finalidade desta investigação, apesar de redigida por adultos, procurou se fundamentar em falas e ações de crianças sobre suas experiências nos espaços de educação infantil. Com isto, dizemos que as intenções desta pesquisa não partiram de um universo exclusivo dos adultos, mas da interlocução teórica dos adultos com a agência infantil, através de tantos outros estudos<sup>48</sup> que tomam a criança como sujeito da pesquisa.

Retomamos o objetivo desta investigação: Compreender as dimensões que circunscrevem a participação das crianças nas ações pedagógicas num contexto de educação infantil a fim de identificar as possibilidades para uma efetiva ação pedagógica democrática.

Ponderamos, no que se refere o sentido ético, que o objetivo da investigação, beneficiaria as crianças<sup>49</sup>, à medida que promoveria indagações, discussões e reflexões sobre as relações de poder e sobre as possibilidades de ações pedagógicas mais democráticas no interior da instituição educativa.

Especificamente com as crianças do campo investigado, além de consideramos a necessidade de validar os intencões da pesquisa junto a elas, conjecturamos que o objetivo deveria ser apresentado de modo que elas pudessem redimensioná-lo caso sentissem necessidade.

Diferente do modo que foi realizado junto aos adultos, não apresentamos às crianças nossas intenções utilizando as mesmas palavras que conformam o objetivo. Num primeiro momento foi dito à elas que o meu objetivo enquanto investigadora, naquele espaço, seria o de conhecer como são os dias das crianças no NEI. O que elas fazem, o que gostariam de fazer, com quem brincam e como brincam. A partir disso as crianças interrogaram e formularam proposições sobre a pesquisa. Isto não se deu num momento único, mas durante todo período em campo, como podemos observar através dos episódios a seguir:

Estou brincando de casinha com Larissa, Luana e Daniela.

Larissa: *Gi, o teu trabalho é de tudo que a gente faz no NEI?*

Pesquisadora: *acho que não dá para colocar tudo, só aquilo que eu e vocês conseguirmos registrar.*

Luana: *o que é registrar?*

---

<sup>48</sup> Especialmente a partir da pesquisa de mestrado de Vasconcelos (2008).

<sup>49</sup> Também aos adultos, no entanto para fazer jus ao que se pretende com este capítulo procuramos evidenciar as contribuições às crianças.

Pesquisadora: *anotar para não esquecer depois*  
 Larissa: *tirar fotografia também né?*  
 Daniela: *do que é importante*  
 Pesquisadora: *e o que é importante?*  
 Luana: *para o teu trabalho Gi.*  
 Pesquisadora: *Sim, eu sei, mas o que vocês acham que é importante para colocar no meu trabalho?*  
 Larissa: *assim, dizer o que a professora tem que fazer.*  
 Pesquisadora: *e o que ela tem que fazer?*  
 Daniela: *de ensinar a gente*  
 Luana: *não, não é isso*  
 Pesquisadora: *o que é então?*  
 Luana: *assim, da gente poder fazer as coisas.*  
 Pesquisadora: *quais coisas?*  
 Larissa: *de brincar*  
 Luana: *é*  
 Pesquisadora: *vocês acham que é importante colocar no meu trabalho as brincadeiras que vocês fazem?*  
 Luana: *é*  
 (Diário de campo, março de 2014)

Alexandre está em uma das mesas desenhando. Me sento ao lado dele, pego uma folha. Ele sorri e me estende o pote com lápis coloridos.

[...]

Alexandre: *Porque tú quer saber como a gente participa?*  
 Pesquisadora: *porque eu acredito que o NEI seria mais legal se as crianças participassem mais.*  
 Alexandre: *tem coisa que eu não gosto de participar.*  
 Pesquisadora: *o que você não gosta de participar?*  
 Alexandre: *ahh quando eu tô brincando com o Paulo daí a prof chama para fazer alguma coisa.*  
 Pesquisadora: *mas ela chama para fazer o quê?*  
 Alexandre: *qualquer coisa chata*  
 Pesquisadora: *então você acha que a criança não tem que participar de tudo?*  
 Alexandre: *é, tem coisas que a gente não quer participar.*  
 Pesquisadora: *e se eu colocar no meu trabalho as coisas que vocês não gostam de participar?*  
 Alexandre: *daí ficava bom.*  
 (Diário de campo, maio de 2014)

Lucas, Paulo, Mariana e Pedro brincam com carrinhos no solário. Me aproximo deles para fotografar a brincadeira. Paulo me estende um carrinho: pega este aqui para ti Gi. Aceito o convite para brincar e me sento no chão com eles.

Lucas: *As outras professoras vão aprender que a gente gosta de brincar de carrinho?*

Pesquisadora: *Como assim?*

Mariana: *se você colocar no teu trabalho, daí as outras professoras vão saber que a gente brinca de carrinho.*

Pesquisadora: *quais outras professoras?*

Lucas: *as que lerem a tua pesquisa, lá da UFSC.*

Pesquisadora: *sim, sim...*

Mariana: *olha o meu vai capotar na rampa!*

(Diário de campo, junho de 2014)

A participação das crianças quanto ao objetivo da pesquisa, seja corroborando, seja simplesmente procurando compreender o propósito, se mostrou inerente a relação que era construída entre eu e elas. A medida em que as experiências compartilhadas eram mais frequentes, as indagações das crianças sobre a pesquisa também se tornavam habituais. Penso que a estratégia metodológica mais importante tomada por mim, para que as crianças fizessem seus apontamentos sobre esta pesquisa, foi o de me interessar sobre o que faziam e de me dispor integralmente às suas proposições. Por exemplo, ao brincar de casinha com Larissa, Luana e Daniela estava envolvida de fato com o faz de conta. Nomeei a minha filhinha (boneca) de Rita<sup>50</sup> e fui tecendo a minha imaginação junto à das três meninas. Do mesmo modo, o momento vivido com Alexandre. Ao vê-lo desenhar senti o desejo de desenhar também e me sentei ao seu lado com o propósito de dividir com ele uma experiência. Evidente que, como pesquisadora, sabia do quão importante era estabelecer junto às crianças uma relação de proximidade (Sarmiento, 2003) e fiz esta aproximação, bem como tantas outras, de modo intencional.

A ética na pesquisa com crianças, por muitas vezes, exige de nós pesquisadores colocar em “suspensão” as questões que julgamos ser necessário dar conta de responder e nos atentarmos as falas e ações das crianças, mesmo que num primeiro momento nos pareça que aquilo que elas dizem e fazem não se “encaixa” na problemática da investigação.

Crucial é perceber que a organização dos modos de participação das crianças não segue o mesmo padrão do adulto. As considerações de Alexandre, ao afirmar que nem sempre gosta de participar, é fulcral para compreendermos que há situações em que as crianças não sentem a

---

<sup>50</sup> As crianças não me questionaram o porquê do nome, mas estava eu ali brincando de ser mãe da Rita Lee, a cantora brasileira.

necessidade de participar. Agostinho (2016) ao refletir sobre a ética no objetivo de pesquisa com crianças afirma que “as discussões acerca do melhor interesse das crianças têm aumentado, mostrando-nos que nem sempre o que os adultos jugam ser o melhor para elas é o que elas mesmas pensam ou desejam” (AGOSTINHO, 2016, p.5).

Concordamos com a autora e também com Sarmento (2002) quando o mesmo pontua que o pesquisador terá sempre um grau de participação, podendo-se colocar como mero observador, com um mínimo de interferência ou, no terreno da auto-observação como sujeito da ação.

Posicionar-me como pesquisadora sujeito da ação, permitiu perceber que o interesse das crianças em querer compreender o porquê de uma pessoa estar naquele espaço, com o propósito de escutá-las sobre suas experiências no NEI, reconfigurava tanto as minhas ações e relações junto a elas quanto delas comigo. Possibilitou, ainda, perceber que as crianças refletem acerca das ações que desempenham, bem como as relações que estabelecem com seus pares e com as profissionais. Isto denota uma exigência do investigador sobre uma maior atenção quanto a perspectiva da criança em relação ao objetivo proposto pela investigação.

### **3.3- Consentimento informado, assentimento no decurso da observação participante e a mediação dos adultos para as autorizações**

Seguimos a orientação de que as crianças são as que, efetiva e cotidianamente, nos autorizam a pesquisa-las e embora de acordo com os trâmites legais tenhamos solicitado previamente a autorização aos responsáveis, o consentimento informado e o *assentimento no decurso da observação participante* (Ferreira, 2010) também foi realizado junto as crianças. Contudo, esta ação, de igual modo, não se deu em um dado momento específico com todas as crianças, foi um processo que transcorreu ora individualmente, ora em duplas, ora em trio, como será apresentado posteriormente.

Em relação a criança cuja família não autorizou a participação na pesquisa busquei junto a esta esclarecer que seria inevitável o meu contato com a criança e que gostaria de saber como deveria me portar haja visto que não poderia evitar uma possível relação com ela. A mãe me apontou que não teria problema em me relacionar com a criança, mas não autorizava a inclusão de imagem, produções ou falas dela no trabalho.

Desta forma apesar de ter registros e imagens da criança estas foram suprimidas do texto.

Para o meu primeiro dia junto ao grupo de crianças havia planejado previamente com a professora Diana que neste primeiro momento não gostaria de ser apresentada formalmente as crianças. Corsaro (2005) considera, quando fala das estratégias de aproximação de crianças nos estudos etnográficos, sobre a entrada *reactiva*. Trata-se de uma estratégia que tem como forma deixar que as crianças tomem a iniciativa de reagir ante a presença do pesquisador.

Minha preocupação, tal como apontado por (MORROW, 2008) quando afirma que o maior desafio para os investigadores que trabalham com crianças são as disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças, era que ao ser apresentada as crianças já nas horas iniciais como sendo uma pesquisadora poderia de certo modo constrange-las e também poderia limitar a percepção delas quanto a minha presença inibindo algumas possíveis relações embora tivesse consciência de que as crianças me veriam como um outro adulto na sala, ou seja, a minha presença naquele espaço era marcada por constrangimentos culturais e sociais que incidiam no imaginário das crianças sobre os adultos e para que eu pudesse construir uma relação de horizontalidade com elas deveria desconstruir tais pré-conceitos e isto não se daria num dia somente.

Coincidiu que o meu primeiro dia junto às crianças foi também o primeiro dia da auxiliar de sala da manhã<sup>51</sup>. Então éramos duas estranhas às crianças depois de um recesso de cinco dias (feriado de carnaval) e meu desassossego residiu também em ser confundida com uma outra profissional de sala, portanto, utilizei como estratégia deixar que elas se aproximassem de mim.

São 8:05h da manhã. No momento há 12 crianças na sala.

As crianças sequer olham para mim. Parecem entusiasmadas com a presença um dos outros. Conversam entre si, correm, gargalham e se abraçam. Entra na sala a professora de educação especial com um menino. Ele me avista e balbucia algo para Roberta apontando para mim. Roberta olha para o menino e diz: *“Olha só Pedro, temos uma pessoa nova aqui na sala”*. Ele sorri para mim e vai para uma mesa onde algumas meninas conversam.

[...]

---

<sup>51</sup> Como já dito anteriormente este grupo iniciou as suas atividades sem as duas auxiliares de sala— do período matutino e do período vespertino.



São 8:26h quando a supervisora entra na sala trazendo junto consigo a auxiliar de sala. Apresenta Jussara para Diana. A professora recepciona brevemente tanto a supervisora quanto a auxiliar, pois outras crianças estão chegando.

[...]

São 8:40h e Diana vai até cada grupo de criança e as chama para compor a roda. Diana senta-se no chão e chama Jussara que neste momento está sentada em uma cadeira: *Vem para roda Jussara, você pode trazer a cadeira, eu prefiro me sentar no chão com as crianças.*

A auxiliar puxa uma cadeira e se coloca na roda.

Na roda, Diana pergunta às crianças se elas estão notando alguém novo na sala. As crianças apontam para Jussara. Pedro olha para mim e sorri, eu retribuo o sorriso. Larissa que está ao lado de Pedro também me olha, mas ela diferente dele me olha séria. Ambos não se colocam para a Diana sobre a minha presença na sala. A professora Diana explica as crianças que Jussara é uma nova professora que vai trabalhar junto com ela no grupo.

[...]

São 9h Diana orienta as crianças ir para o refeitório fazer o lanche da manhã. Esperei que todas as crianças saíssem para então eu me levantar. Pedro olha para mim e me espera. Levanto e ele vem até mim, pega na minha mão e me puxa para fora da sala fazendo um som que lembra a palavra “vem”.

No refeitório as cadeiras estão todas ocupadas. Pedro continua a segurar minha mão. Diana me orienta a sentar no banco junto com outras crianças e esperar que desocupe alguma cadeira.

Eu e Pedro sentamos.

Larissa inicia a conversa comigo: *Você também é uma nova professora?*

Pesquisadora: *Não, estou aqui para outra coisa.*

Larissa: *qual é o teu nome?*

Pesquisadora: *Giselle mas pode me chamar de Gi e o seu?*

Larissa: *Larissa.*

Outra menina interrompe a conversa: *meu nome é Helena Larissa.*

Pesquisadora: *duas Larissas!*

....

São 9:50h Diana chama as crianças para irem ao parque. Pedro novamente fica aguardando junto comigo até que todos saem da sala. Vem em minha direção, pega na minha mão e me leva até o parque.

Pesquisadora para Pedro: *o que você gosta de fazer aqui no parque?*

Pedro dá alguns pulinhos, coloca os quatro dedos da mão direita na boca dando algumas mordiscadas em si mesmo e me leva até a casinha onde algumas crianças brincam.

Pesquisadora: *Você gosta de brincar de casinha?*

Pedro gargalha, faz movimento com a cabeça de sim e me leva para um canto onde alguns meninos jogam bola.

Pesquisadora: *Você também gosta de jogar bola? Eu não sei jogar bola mas gosto do Avaí.*

Pedro enruga a testa e faz som de “não” e sacode a cabeça negativamente. Depois, faz alguns sons com a boca parecendo estar muito bravo.

Pesquisadora: *Você não gosta de futebol?*

Pedro ri e faz sim com a cabeça.

Roberta que também está no parque se aproxima de nós dois. Explico a ela o que está acontecendo. Ela ri, olha para Pedro e diz: *Que coisa né Pedro? ela gosta do Avaí! Diz para ela que o Avaí não é de nada, que tem que torcer é para o Figueira.*

Pedro pula e começa a gritar entusiasmado algo que lembra muito a palavra “figueira” e vai ao encontro dos meninos que jogam bola.

...

São 11h quando a professora chama as crianças para se organizarem para o almoço. Pedro vem correndo ao meu encontro e segura a minha mão. Voltamos para sala juntos. Percebo que duas meninas estão me olhando com o Pedro. Sorrio para elas e elas correm em direção a sala.

(Diário de campo, 6 de março de 2014)

Embora os enxertos dos registros destes primeiros dias sejam longos ponderamos que seria necessário reproduzi-los quase que na sua integralidade para uma melhor compreensão de como as relações entre eu e as crianças foram se constituindo, tal como orienta Kramer (2005, p.55), ao tratar sobre os desafios teóricos-metodológicos da pesquisa com crianças. Neste sentido trazemos os episódios dos três primeiros dias e posteriormente faremos uma reflexão ao que confere o consentimento e assentimento informado.

São 8:02h.

Pedro me recepciona na porta me mostrando a capa do Batman que está usando.

Pesquisadora: *Estás de Batman hoje?*

Pedro bate palmas e gira.

Pesquisadora: *Quem você vai salvar hoje Batman?*

Pedro sai correndo vai até Elisa, Larissa, Daniela e Fernanda que estão em uma mesa. Dá vários tapinhas da cabeça de Elisa que se incomoda com a presença dele.

Larissa ri com a atitude do Pedro. Se levanta da cadeira sai correndo em direção ao solário e grita para o amigo: *vem me salvar Batman!* Pedro sai correndo atrás da amiga.

...

Me acomodo na mesa ao lado onde estão Elisa, Daniela e Fernanda. As meninas me olham e cochicham. Daniela olhando para mim dá um bocejo forçado. Resolvo iniciar uma conversa.

Pesquisadora: *Estás com sono?*

Fernanda, irmã gêmea de Daniela é quem me responde: *É muito ruim acordar cedo. É o sono mais gostoso.*

Pesquisadora: *mais gostoso?*

Fernanda: *É que não dá vontade de sair da cama.*

Pesquisadora: *Olha bem que hoje é sexta, daí você vai poder dormir amanhã até mais tarde porque não precisa vir para o Nei.*

Fernanda: *mas tem dias que eu acordo cedo mesmo quando não precisa vir*

Pesquisadora: *isso também acontece comigo.*

Fernanda: *qual é o teu nome?*

Pesquisadora: *Meu nome é Giselle mas pode me chamar de Gi.*

Fernanda: *o meu é Fernanda e o dela (apontando para a irmã) é Daniela e ela (apontando para Elisa) é a Elisa e aquela que foi para a rua é a Larissa e aquele menino sabe? (pausa) Ele é o Pedro.*

Pesquisadora: *Já conheci o Pedro ontem.*

Fernanda: *é... eu vi você com ele ontem no parque. Tu que vai cuidar dele agora?*

Pesquisadora: *cuidar? Não.*

Fernanda: *é que ele precisa de ajuda para fazer algumas coisas.*

Luana chega na sala, vai até a mesa das meninas e mostra um estojo de maquiagem as convidando para se pintar. Todas seguem Luana.

...

A professora Diana pergunta às crianças quem quer picar papel para a papietagem da barca do Livro. Alice, Fernanda, Bruno, Daniela, Alexandre e Camila dizem querer. A professora coloca um monte de revistas no chão e uma caixa ao lado para que as crianças depositem os papeis picados. Alice pega uma revista me entrega e convida para eu me juntar a eles.

Alice: *você gosta de picar papel?*

Pesquisadora: *parece divertido.*

Alice: *Tu não é professora é?*

Pesquisadora: *não.*

Fernanda: *porque tu estás aqui então?*

Pesquisadora: *eu estudo lá na UFSC*

Daniela: *eu sei onde é, meu pai me levou lá um dia!*

Alice: *eu também já fui lá, tem um hospital né?*

Pesquisadora: *tem sim*

Fernanda: *então porque tu não tá lá estudando e tá aqui com a gente?*

Pesquisadora: *porque a minha professora falou para eu vir aqui e aprender com vocês como é que é ser criança.*

Alice: *mas tu já sabe porque tu já foi criança!*

Pesquisadora: *mas faz muito tempo e eu já me esqueci, lembro só de algumas coisas.*

Alexandre: *pra que ela quer saber como é a gente?*

Pesquisadora: *na verdade eu que quero saber, porque eu acho que os adultos deveriam saber mais como as crianças são e o que gostam de fazer.*

Camila: *pra quê?*

Pesquisadora: *para serem adultos melhores.*

Alexandre: *com as crianças?*

Fernanda: *com todo mundo né?*

Pesquisadora: *Queria saber se vocês me ajudam?*

Bruno: *como?*

Pesquisadora: *eu anoto tudo que vocês fazem neste caderno e tiro fotos também e vocês também podem ir me dizendo aquilo que é importante eu aprender daí coloco no meu trabalho.*

Alexandre: *tu vai colocar até as coisas erradas que a gente faz?*

Pesquisadora: *vocês é que vão me dizer se eu posso colocar ou não.*

Alexandre fica pensativo.

Fernanda: *eu te ajudo Gi.*

Bruno: *eu também.*

Pesquisadora: *então quem quiser participar do meu trabalho é só pegar o meu caderno e escrever que quer.*

Fernanda: *a gente não sabe escrever.*

Pesquisadora: *pode desenhar e se quiser eu ajudo a escrever.* (Diário de campo, 7 de março de 2014)

Neste mesmo dia Alice me convidou para brincar de casinha juntamente com Daniela, Elisa e Fernanda. Depois da brincadeira Elisa me perguntou se eu colocaria no meu trabalho a nossa brincadeira, respondi que se elas permitissem eu colocaria. *Pode colocar sim, a gente brinca.* Na segunda-feira, ao retornar para a unidade fui recepcionada com gestos de carinho (beijos e abraços) por Fernanda, Daniela, Alexandre, Pedro, Bruno e Larissa. Foi também neste dia, terceiro junto ao grupo, que a minha inclusão na roda foi feita por uma das crianças:

São 13:15h, todas as crianças já acordaram e a professora as chama para roda. Estou sentada na cadeira em um canto da sala onde até então estava juntamente com Fernanda e Luana conversando sobre o fim de semana. Todas as crianças se sentam no tapete juntamente com Diana. Alice se levanta da roda vem até mim estendendo a mão: *vem, agora a gente vai conversar na roda.*

Diana diante da ação de Alice fala: *Muito bem Alice, que legal você trazer ela para a roda.*

Pedro se levanta do lugar onde estava e senta-se ao meu lado.

Diana prossegue: *todo mundo já conhece essa moça?*

Bryan, Samantha, Maria Clara, Gabriela e Vanessa ficam quietos e me observam.

Luana: *é a Giselle!*

Alice: *ela é aluna lá da UFSC.*

Paulo: *ela vai fazer um trabalho da gente.*

Diana: *O que vocês acham dela se apresentar para todo mundo?*

Fernanda: *mas a gente já conhece ela.*

Diana: *mas nem todo mundo conhece.*

Pesquisadora: *então quem me conhece fala o que sabe de mim*

Alice: *ela estuda e vai fazer um trabalho...ai Gi fala tu mesmo.*

Pesquisadora: *tá...o meu nome é Giselle mas eu gosto que me chamem de Gi.*

Larissa: *que nem a Diana que gosta de Di.*

Diana: *é mesmo.*

Pesquisadora: *então, como a Alice disse eu estudo lá na UFSC...*

Daniela: *eu já fui lá*

Pesquisadora: *com o seu pai né?*

Daniela: *é mas eu não estudo ainda lá, só quando eu for grande.*

Helena: *a minha mãe estudou lá.*

Diana: *Vamos deixar a Gi falar?*

Pesquisadora: *então, eu estou aqui para fazer um trabalho, na verdade é uma pesquisa.*

Yasmin: *igual a pesquisa que a gente vai fazer de Florianópolis?*

Pesquisadora: *um pouco parecida, só que eu não vou pesquisar Florianópolis.*

Paulo: *é pesquisa de criança*

Pesquisadora: *É isso mesmo Paulo, eu quero aprender como é que as crianças são aqui no NEI.*

Alice: *daí ela escreve o que a gente faz, tira foto, grava a gente falando para colocar tudo no trabalho dela.*

Gabriela: *grava?*

Pesquisadora: *é, com o meu celular, olha, agora eu estou gravando essa conversa para não esquecer depois...mas eu só coloco no trabalho aquilo que vocês permitirem eu colocar se não quiserem eu não coloco.*

Alexandre: *pode escrever no caderno dela também se quiser.*

Pesquisadora: *sim podem e eu posso trazer um caderno novo só para vocês escreverem ou desenharem coisas para mim, também posso emprestar meu celular para baterem fotos das coisas que vocês gostariam que fosse no meu trabalho.*

Diana: *então todo mundo já sabe porque a Gi está aqui na sala com a gente né? Todo mundo vai ajudar a Gi com o trabalho dela né?* Um coro de sim é entoado pela sala.

Diana prossegue: *agora a Di quer conversar com vocês outra coisa.*

Percebo que Maria Clara e Vanessa são as únicas que não se pronunciam quanto a pergunta da professora. (Diário de campo, 10 de março de 2014)

Os episódios apresentados nos remetem a algumas reflexões nas metodologias de pesquisa com crianças. A primeira reflexão vai ao encontro da problemática levantada por Ferreira (2010) ao pontuar sobre o consentimento e o assentimento das crianças em relação a participação na pesquisa. Tal como a autora, percebi que neste momento de roda onde todas as crianças estavam presentes tive apenas o *assentimento geral e de*

*circunstância*, embora neste caso diferentemente do que aconteceu com Ferreira em seu campo, nem todas as crianças me sinalizaram que participariam - em especial Vanessa e Maria Clara que se mantiveram silenciadas durante todo o momento em que a roda se destinava a minha apresentação – mas a maioria, inclusive àquelas em que eu não tive uma relação direta. Desta forma, tal como pondera a autora, considereí que o consentimento das crianças se daria diariamente em todas as situações, respeitando os momentos em que as crianças demonstrariam através da fala, de gestos e outras expressões não querer a minha presença ou de querer participar. No caso específico de Vanessa e Maria Clara por exemplo, embora as meninas neste primeiro momento não tenham se sentido à vontade para participar da conversa, ao longo do percurso no campo, tanto uma quanto a outra, demonstraram interesse em participar da pesquisa.

A segunda questão que se levanta vai ao encontro das considerações de Sarmiento (2004), Fernandes (2005), Kramer (2008), Rocha (2008) e tantos outros autores que se dedicam a pesquisa com crianças, têm nos chamado a atenção, que é a ênfase e valorização das conversas “espontâneas” com as crianças no lugar de entrevistas e questionários. Percebi que as crianças fora do espaço da roda se sentiram mais libertas para questionar a minha presença naquele espaço bem como o objetivo da investigação e as metodologias apresentadas.

O terceiro ponto diz respeito sobre a compreensão da pesquisadora sobre o que as crianças percebem sobre ela, naquilo que Geertz (1989, p. 89) denomina de *experiência de proximidade*, como possibilidade concreta de tornar os sujeitos da pesquisa sujeitos da enunciação sobre o etnógrafo – pesquisador. Da oportunidade de o pesquisador “*compreender a compreensão*” que os sujeitos de pesquisa têm sobre ele.

Paulo, por exemplo, não estava presente na primeira conversa que tive junto a algumas crianças sobre a pesquisa. Em nenhum momento anterior havia pontuado com ele sobre este assunto, mas ele verbaliza sobre as intenções deste estudo no grande grupo. Ora, isso representava duas possibilidades distintas: que as crianças conversaram entre elas sobre a minha presença ou que a família de Paulo (a mãe estava presente na reunião) havia conversado com ele sobre o assunto. Na mesma semana, conversei com a mãe do menino sobre o assunto, explicando-lhe que seria importante saber se foram as crianças que lhe haviam dito alguma coisa ou se ela havia conversado com ele. Ela se mostrou surpresa e solidária com o meu questionamento afirmando-me que não havia conversado com Paulo sobre o assunto e tão pouco a criança havia lhe dito nada a respeito.

### 3.4- Uso das fotografias, filmagens e gravações em áudio

A fotografia foi utilizada pela pesquisadora numa perspectiva de um texto imagético e sensível, com capacidade de ampliar a capacidade de análise e partilha com os leitores, sempre com o cuidado de não expor a constrangimentos de nenhuma espécie aos sujeitos envolvidos nas pesquisas e também como ferramenta metodológica que possibilitou às crianças tecerem reflexões sobre aquele dado momento capturado e compartilhar com a pesquisadora suas impressões e significações.

Diante as orientações<sup>52</sup> do comitê de ética em pesquisa com seres humanos as quais ordenavam que as imagens utilizadas na publicação deveriam preservar a confidencialidade dos participantes, procuramos através de dois recursos<sup>53</sup> tecnológicos gráficos, remasterizar as imagens de tal modo a evitar possíveis cerceamentos futuros por parte do comitê mas também de garantir ao leitor o acompanhamento das análises realizadas.

Martelli (2006) ao refletir sobre a credibilidade e o perigo da manipulação das fotografias em pesquisas explica que o tratamento da imagem não desvalida sua credibilidade desde que haja evidência de um sentido comum. Para a autora, a credibilidade da imagem está associada a credibilidade do pesquisador.

O etnógrafo busca a fotografia mais impactante ou que melhor ilustre seu objetivo. A credibilidade de uma imagem deveria estar baseada na evidência do sentido comum, e não na qualidade essencial da fotografia. Quanto mais saibamos sobre como uma fotografia se aproxima da vida real, mais podemos julgar sua validade. Com o uso da tecnologia digital é fácil manipular uma fotografia. Sua confiabilidade está associada à confiabilidade do pesquisador e de sua pesquisa. [...]Mesmo uma câmera comum, não digital, apresenta recursos que podem imprimir uma imagem que não corresponda com a realidade. O que nos leva a novamente

---

<sup>52</sup> Que seguem a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 466/12, especialmente o capítulo III, que trata da ética em pesquisas com seres humanos.

<sup>53</sup> Para o tratamento das imagens utilizamos o Adobe Photoshop e o Cartoonize.

ênfatizar, que a confiabilidade da imagem está diretamente ligada a confiabilidade do pesquisador, ou a não manipulação de dados. (MARTELLI, 2006, p.16)

Trazemos alguns episódios com vistas a contextualizar o uso das fotografias na produção deste trabalho:

Tomás como frequentemente faz, no momento do parque esconde-se no brinquedo composto por tubos. Paulo e Ricardo o chamam para jogar bola, porém ele não responde oralmente os colegas. Corporalmente se encolhe e vira o rosto para o lado contrário aos meninos. Os meninos saem correndo com a bola e Tomás permanece quieto parecendo não querer interagir com ninguém. Capturo a cena sem que ele perceba. Quando as crianças são chamadas para voltar à sala, Tomás sai do brinquedo e aproveito o momento para mostrar a imagem dele no meu celular.

Pesquisadora: *queria te mostrar uma coisa.*

Tomás: *o que?*

Pesquisadora: *tirei uma foto sua no brinquedo.*

Tomás sorri ao ver a imagem e continua: *eu não te vi tirando a foto.*

Pesquisadora: eu estava bem quietinha. Posso colocar no meu trabalho ou prefere que eu apague?

Tomás: *pode deixar...coloca no trabalho*

Pesquisadora:  *você gosta de ficar naquele brinquedo né?*

Tomás: *eu não gosto da creche.*

Pesquisadora: *não?*

Tomás: *não gosto do parque, todo mundo grita e corre.*

Pesquisadora: *achei que todas as crianças gostassem de brincar.*

Tomás: *eu não.* (Diário de Campo, 12 maio de 2015)





Figura 13 - Tomás com seus pensamentos.  
Giselle Vasconcelos, maio de 2014.

Três dias depois o diálogo Tomás retoma o dialogo comigo sobre seu desejo de não ir para o parque:

São duas e meia da tarde e estamos indo para o parque.

Tomás chega perto de mim e fala baixinho: *eu não queria ir.*

Pesquisadora: *não? Porque?*

Tomás continua a falar muito baixo: *já disse que eu não gosto.*

Pesquisadora: *mas as outras crianças gostam, então como é que fica?*

Tomás: *eu poderia ficar na sala né?*

Pesquisadora: *e porque você não diz isso para a professora?*

Tomás abaixa a cabeça em tom de desanimado: *ela não vai deixar, não pode.*

Até este momento da conversa chegamos ao parque.

Pesquisadora: *não quer então ficar aqui comigo conversando?*

Tomás senta-se ao meu lado meio contrariado com o desfecho do seu desabafo.

Pesquisadora: *porque você acha que a professora não deixaria você ficar na sala?*

Tomás: *porque eu sou pequeno.*

Neste momento Alice, Fernanda e Yasmin vem até mim e me chamam para brincar. Explico que estou conversando com o Tomás. Elas insistem me apresentando os bolinhos feito de areia. Enquanto elogio o feito das meninas Tomás sai de perto de mim e dirige-se ao brinquedo de tubos.

(Diário de Campo, 15 maio de 2014)

Tomás parece demonstrar saber que as docentes não levarão em consideração seu desejo de ficar na sala sozinho pelo fato dele ser uma criança. Ele tem consciência de que prevalece a visão do adulto ancorada numa suposta incapacidade infantil. Eu, por outro lado, fico constrangida e sem saber o que fazer, uma vez que não poderia, na função de pesquisadora, transgredir uma regra da instituição. Num ímpeto de querer consolá-lo acabo por afirmar e conformar a situação imposta. Ao dizer para Tomás que “as outras crianças gostam” do parque e o convido para ficar junto comigo conversando, acabo por validar, para ele, esta concepção de infância por mim criticada. Em momento posterior, ao socializar os registros com a professora regente, a mesma se prontificou perspectivar possibilidades de oferecer, de modo seguro, a oportunidade de algumas crianças ficarem em sala se assim desejassem.

Com relação ao uso da fotografia, estas eram socializadas com as crianças de dois modos: inicialmente na tela do celular, no mesmo dia em que a imagem era capturada e também através de murais como este abaixo. Neste em especial, Tomás mostra duas imagens suas aos colegas e também à diretora da instituição.



Figura 14 - Conversando sobre suas ações. Giselle Vasconcelos, 5 de junho de 2014.

Tomás para Daniela: *Olha eu aqui quando eu fiz o Brasil, naquele dia.*

Daniela: *eu também fiz, mas não tá a foto.*

Tomás: *a Larissa que tirou.*

[...]

Tomás aponta para a foto dele no brinquedo de tubos mostrando para a diretora.

Diretora: *que foto linda, estás descansando?*

Tomás: *não, eu tô de olho aberto, tava pensando.*

Diretora: *estavas pensando oque?*

Tomás: *ahhh algumas coisas.*

Tomás volta a contemplar a foto e sai dando lugar a outras crianças que queriam ver o mural.

Diário de campo, junho de 2014

Sobre esta situação recorro as contribuições de Gutiérrez (1995, p.237-247) sobre a reação do sujeito/espectador<sup>54</sup> ante sua imagem numa fotografia. Para a autora proposições como estas tem três funções importantes: a função epistemológica, uma vez que o espectador de si mesmo recebe informações; a função estética, porque provoca sensações e a função simbólica, uma vez que está diante de uma representação sócio-cultural no qual lhe permite reafirmar sua relação com o mundo visual. O reconhecimento da realidade apresentada na fotografia feita a partir da memorização de um certo saber sobre o real possibilita a reconstituição ativamente da imagem. Ainda neste sentido, o plano de interpretação da imagem fotográfica leva o sujeito fotografado não só a crer no que vê, mas a perceber que a fotografia possui um caráter revelador sobre a realidade representada. Para a autora, a diferença entre a “foto do fotógrafo” e a “foto do espectador” está na objetividade do primeiro e a subjetividade do segundo.

As filmagens e as gravações em áudio tiveram uma dinâmica parecida embora o objetivo se diferencie um pouco das fotografias. A princípio estes recursos foram utilizados como estratégia de recolha mais fidedigna das ações dos sujeitos, no entanto, as crianças ao serem informadas tanto da utilização de uma quanto de outra iam traçando objetivos diversos:

*Olha as formigas no poste, filma, filma! (Lucas, março, 2014)*

*Gi, filma eu no balanço indo bem alto. (Cecília, abril, 2014)*

*Minha voz é muito engraçada, coloca de novo! (Alice, abril, 2014)*

*Filma o jogo de futebol, vou fazer muitos gols. (Pedro, maio, 2014)*

*Vou contar uma história, daí tu grava a minha voz contando. (Fernanda)*

*A nossa melancia vai crescer, filma ela crescendo (Helena, junho, 2014)*

*Vou fazer uma voz bem grossa agora. (Luana, junho, 2014)*

---

<sup>54</sup> É espectador da sua própria imagem.

Seus objetivos ora denotavam uma experimentação do recurso ora uma necessidade de registrar seus grandes feitos e em outras ainda como possibilidade de registrar coisas que lhe eram importantes. Esta situação em princípio me causou certa aflição, uma vez que em muitas situações o meu objetivo enquanto pesquisadora não se afinava com o objetivo das crianças. Em determinados momentos, estive atenta sobre um episódio específico no qual julgava ser relevante para a produção da pesquisa e as crianças, ao perceberem a filmagem ou a gravação em áudio, vinham logo interagir comigo sobre a possibilidade de utilizar o recurso para outras finalidades.

Esta angustia era reveladora de uma influência de uma concepção autocêntrica de pesquisa e *“o uso de fotografias ou filmagens, as entrevistas com crianças e as análises dos dados segundo um pouco de vista adulto é algo autoritário”* (Delgado & Muller, 2005, p.355), deste modo era preciso estar atenta as estas questões, numa sistemática vigilância epistemológica afim de não incorrer a falta de ética em pesquisa, tal como pontua Fernandes (2016):

Como sabemos, um dos aspetos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação hierárquica em que o adulto sobressai como aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar. O adulto é, nessa relação, a figura do poder. Quando o poder é encarado como uma maneira de controlo, quando os investigadores utilizam o seu poder enquanto adultos, não prescindindo dele, nem o acautelando nas relações de investigação que estabelecem com as crianças, para atingirem determinados objetivos científicos, as dinâmicas de investigação que daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente. (FERNANDES, 2016, p.770)

De acordo com a defesa da autora e também admitindo que é possível negociar com as crianças todas as etapas da pesquisa (Alderson, 2000), conjecturamos que o pesquisador não precisa ficar tenso por não obter respostas imediatas as suas indagações e que é preciso exercitar um olhar dinâmico que supere a confrontação dos objetivos com as

descobertas empíricas (Minayo, 2007, p.62). Assim, busquei desonerar-me do papel de investigadora mor e estar mais aberta as indicações das crianças, uma vez que tanto eu quanto elas tínhamos interesses diversos, mas não menos importantes. Deixei-me guiar pelas crianças sempre que estas me indicavam outras possibilidades de registros e também, quando as mesmas me solicitavam o uso do celular e gravador para fazer seus próprios registros. Procurei, desta maneira, exercer uma ecologia do saber (Santos, 2000), no qual fosse possível às crianças capturarem a vida vivida na creche e, a partir desta captura, pudesse encontrar as respostas para os questionamentos.

### **3.4- Das responsabilidades da pesquisadora quanto ao cuidado das crianças e os constrangimentos com os adultos**

Antes mesmo de adentrar ao campo assentei que algumas questões deveriam ficar esclarecidas junto aos profissionais sobre o tipo de relação na qual eu buscaria estabelecer junto as crianças: uma relação de horizontalidade alicerçada no respeito e valorização de seus saberes. Tal posicionamento epistemológico/metodológico estava especificado no capítulo que tratava sobre as metodologias no projeto de pesquisa no qual foi previamente enviado e discutido com os profissionais do NEI antes da minha entrada efetivamente junto ao grupo 6A.

Orientada por Corsaro e Molinari (2005), explicito que minha interação junto as crianças não teria como premissa querer me passar por uma “amiguinha”, uma vez que sou uma mulher adulta e levaria comigo todo o conteúdo ideológico que esta figura representa para as crianças, no entanto, tinha como princípio me posicionar como uma pessoa que se permitiria entrar nas brincadeiras quando convidada, das negociações, das danças e de outras tantas ações realizadas pelas crianças.

Isto posto, tomei como premissa que não deveria abandonar minhas responsabilidades de adulto, isto quer dizer que julgando necessária a minha intervenção frente às crianças iria fazer, porém, como afirma Walsh e Graue (2003, p. 78) *“uma coisa é dizer que não ficaríamos parados a olhar quando uma criança se machuca, outra é tomar decisões rápidas em ação”* e, justamente neste sentido, a responsabilidade de adulto na qual eu me propus tem os seus limites estruturais e epistemológicos. Epistemológicos porque estou partindo do pressuposto no qual para que a investigação estivesse coerente com o referencial teórico adotado, não poderia querer durante a observação ser mais uma a controlar as ações das crianças; estruturais porque, na posição

de pesquisadora, se eu assumisse uma ação mais próxima daquelas desempenhada pelas profissionais colocaria em risco a qualidade da investigação.

Nesta perspectiva, ainda Walsh relata:

A mim parece-me completamente inútil passar tantos meses a escrever propostas, a arranjar subsídios, a conseguir negociar a entrada e obter as necessárias autorizações e, depois, ficar nervoso porque as crianças estão a fazer coisas que não devem. [...] Se não fizessem coisas que os adultos não gostam, os adultos não passariam tanto tempo a controlá-los (WALSH, 2003, p. 79).

Em suma, avaliei que se eu pretendia compreender as crianças nos seus modos de ser no que tange à participação, não poderia querer moldá-las ao meu jeito ou ao jeito que outros adultos quisessem, mesmo que isso causasse certo desconforto e colocasse em risco a minha relação com os outros adultos da instituição.

O diálogo e a troca sistemática de registros com os adultos, especialmente com Diana<sup>55</sup> colaborou para uma relação respeitosa e reflexiva em torno das funções assumidas por cada uma de nós naquele contexto.

Em algumas situações me prontifiquei a ajudar as profissionais na organização dos materiais, em outras me ofereci para ficar com as crianças enquanto a professora ia ao banheiro – excepcionalmente nos momentos em que ela estava sem a auxiliar de sala -, a pedido da professora participei de passeios planejados para que houvesse mais um adulto a responsabilizar-se pelo bem-estar das crianças. Todas essas ações foram realizadas sem constrangimentos ao foco da investigadora, tão pouco sobre a relação estabelecida com as crianças. No entanto é preciso destacar que houve alguns embaraços ao que diz respeito a minha posição junto as crianças tais como este:

Paulo e Alexandre estão brincando na área externa da sala (solário) de “lulinha”. Estou também no solário observando os dois que em meio aos golpes,

---

<sup>55</sup> No início os registros eram enviados por mensagem eletrônica para todos os adultos que compõe o grupo, posteriormente percebemos a necessidade também de deixar uma cópia impressa na sala.

gargalhadas e muito suor são surpreendido pela Jussara que pede a interrupção da ação dos meninos e quando estes justificam que estão brincando a mesma alega que “aquilo” não era brincadeira, que lutar é feio e que alguém pode se machucar de verdade.

Paulo para Jussara: *Deixa, não faz mal se a gente se machucar.*

Jussara: *faz mal sim se vocês se machucarem depois a gente tem que se entender com os pais de vocês.*

Alexandre para Jussara: *O Paulo é lutador e ele está me ensinando.*

Jussara: *ele não é lutador, ele é criança.*

Alexandre para a pesquisadora que até então estava como mera observadora: *Gi, diz para ela que o Paulo é lutador e que não faz mal.*

Pesquisadora para Jussara: *o Paulo faz judô aqui no bairro, é um atleta.*

Jussara sai do solário em silêncio, mas visivelmente contrariada. Ela está com o grupo enquanto a Diana está no seu horário de café e as crianças estão envolvidas em diferentes brincadeiras e jogos, outras pintam/desenham e outras ainda estão envolvidas com os livros.

Paulo ao perceber que eu estou com o diário de campo na mão pergunta: *no teu trabalho você vai dizer que as crianças podem brincar de lutinha?*

Pesquisadora: *você acha que é importante eu colocar?*

Alexandre interrompe o amigo: *Claro Gi, porque não tem nada a ver não poder.*

Paulo: *é nada a ver, a gente continua amigo.*

Pesquisadora: *então eu vou colocar sim.*

Os dois meninos voltam a brincar. (Diário de campo, 3 de Abril de 2014)

Quando Diana retorna do café, percebo que Jussara conversa com ela sobre o ocorrido. Alexandre e Paulo continuam no solário, mas não estão mais brincando de lutinha, estão na companhia de Lucas e Bruno brincando com carrinhos. Tanto a professora quanto a auxiliar não tomam a iniciativa de uma conversa comigo neste dia e volto para casa muito angustiada. No dia seguinte tomo a iniciativa de conversar com as duas sobre o assunto, explicando a minha posição de não mentir tão pouco defender uma posição que vá contra os meus princípios éticos e epistemológicos. Jussara alegou que deveras havia ficado chateada com a situação, uma vez que eu teria a “desautorizado” frente as crianças. Pedi desculpas e reafirmei que minha intenção não era desautorizá-la junto às crianças, mas de apresentar o ponto de vista do Alexandre e de Paulo sobre suas ações. Mostrei o registro acima e pedi que Jussara acrescentasse o seu ponto de vista, a mesma leu e em seguida me devolveu afirmando que seria importante acrescentar que ela teria que se explicar junto as famílias sobre possíveis hematomas e/ou arranhões.

As brincadeiras de luta são estigmatizadas pelos adultos e relacionadas diretamente a um possível estímulo à violência. Muitos

estudiosos de diversas áreas (Corsaro, 2005; Brougère, 2004; Sarmiento, 2004; Vigostiski, 2008; Benjamin, 2008) defendem que a partir da brincadeira as crianças criam e recriam seus mundos, não só se apropriam dos papéis sociais como os resignificam a partir de suas experiências.

As brincadeiras de lutas são práticas corporais que possuem símbolos e significados marcados pelas vivências corpóreas da criança no qual ela (re)define e (re)constrói valores na sua relação com o mundo. Ao brincar, as crianças constroem, por meio de sua cultura de pares, diferentes modos de brincar, que conferem a ela coesão e sentido que nem sempre pode ser compreendido se não estivermos dedicados a assimilar.

Jones (2004) ao tratar sobre as brincadeiras de luta diz que estas contribuem para a educação do corpo, minando ansiedades e medos. Brigas de traveseiro, tiros com pistolas d'água, combates inventados, revelam riscos que corroboram para distinguir fantasia de realidade. O autor ainda pontua que as crianças representam universos imaginários por meio do corpo através dos movimentos de super-heróis, ambientes de guerra e/ou disputas.

Pretendemos com este excerto sobre a brincadeira de lutas no qual configurou um dos conflitos entre a posição da pesquisadora e a posição desejada por outro adulto atentarmos sobre a fundamental necessidade de um diálogo franco com os sujeitos da pesquisa, sejam eles crianças ou adultos. Fundamental é também compreender que estas posições frente as crianças - neste caso, tanto a minha, quanto de Jussara - não são dadas, mas são fruto de um processo contínuo que integra as experiências e a subjetividade de cada um.

Finalizamos este capítulo, que tratou das peculiaridades de uma pesquisa com crianças, considerando que ainda há muito o que pensar e perspectivar sobre as metodologias que incluam as crianças no processo de investigação. Se por um lado, conseguimos delinear junto aos indicativos das crianças algumas possibilidades de ação, tais como: privilegiar as conversas em pequenos grupos/individuais; se entregar aos convites das crianças para brincar; compartilhar junto as crianças as experiências de capturar o mundo vivido por elas e de agir conforme os preceitos éticos de uma epistemologia que as considere como seres humanos competentes para participar socialmente, por outro lado, ainda nos vemos muitas vezes sem saber o que fazer diante do que as crianças nos apresentam. Isto demonstra que, apesar do crescente número de pesquisas que se debruçam a tornar a criança participe do processo investigativo (Coll Delgado e Muller, 2005), há ainda uma carência metodológica neste sentido.



## CAPÍTULO IV

**4 – CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS E NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

Figura 15 - Casa de Bryan, Abril/2014. Fonte: Acervo da Pesquisadora.  
Autora: Fernanda

*“Com efeito, algumas plantinhas assemelham-se estranhamente à salsa e a cebolinha mais que a flores. Todos os dias vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções de mundo e da educação: se deixar agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio de autoridade. (Gramsci, 1978, p.128)*

#### 4.1 Conceitos subjacentes a participação infantil nas ações pedagógicas.

Para compreender as construções históricas e culturais – na relação social/concreta e subjetiva/simbólica - a partir das teorizações sobre a criança, a infância e sua educação, sobretudo para aprofundar o entendimento da participação infantil e a pedagogia, foi preciso mergulhar dialogicamente aos conhecimentos já produzidos sobre aquilo que constitui o âmago desta investidura: criança, participação e pedagogia.

É importante fazer uma ressalva: quando falamos em “conhecimentos produzidos” falamos daqueles que foram legitimados pela academia e embora estejamos cientes de que o conhecimento é produzido a partir da atividade humana e sendo assim não pode ser reduzido a produção científica acadêmica, o fazemos no sentido de buscar os fundamentos teóricos que contribuam para uma reflexão apurada e crítica sobre a temática levantada. Assim, nas próximas linhas buscaremos tecer algumas reflexões acerca das contribuições teóricas - que por vezes limitam e desqualificam e por outras ampliam e qualificam a participação das crianças nos espaços pedagógicos - que em alguma medida integram os discursos e práticas sociais sobre a participação das crianças em espaços formais de educação.

O delineamento teórico e as reflexões que se seguem se inspiraram na situação de campo em torno da imagem da casa de Bryan, construída num processo dialógico com os seus pares. Bryan dizia querer fazer uma casa. Uma colega lhe sugeriu que se quisesse fazer uma casa grande deveria ter um chão grande. Outro disse-lhe que poderia ser grande para cima também. Outro ainda lhe propôs que a casa deveria ter uma piscina. O processo de construção da casa de Bryan se deu na interlocução e ação coletiva de seis crianças, que ora davam sugestões, ora colocavam as peças. Neste movimento dialógico estabeleciam o melhor design, a melhor estrutura bem como a quantidade adequada de cômodos:

Cecília: *um quarto só? Mas você não tem filhos?*

Felipe: *o filho pode dormir com ele*

Maria Clara: *as vezes eu durmo na sala*

Bryan: *eu também*

...

Mariana: *assim vai cair, faz assim óh!*

Alice: *pega essa peça que é melhor*

Felipe: *coloca duas assim para a parede não cair*

...

Ricardo: *tô fazendo a garagem*

Bryan: *tem que ser grande para guardar a bicicleta também.*

Ricardo: *mas é só para um carro né?*

Bryan: *é*

...

Cecília: *daí aqui pode ser o caminho para chegar na piscina*

Bryan: *daí tem a churrasqueira do lado*

Cecília: *a churrasqueira pode ser aqui*

Felipe: *nada a ver, muito longe da piscina.*

Cecília: *melhor porque daí não molha a carne*

Bryan: *tem telhado.* (Diário de campo, abril de 2016)

Ao final a casa era imensa e rica de detalhes, com dois quartos, cozinha, churrasqueira, sala, banheiro, piscina. Procurei tal como Bryan construir esta investigação na interlocução com diferentes saberes, no diálogo teórico com diferentes disciplinas que compõe as ciências humanas, das quais seria possível articular a proposição desta investigação.

A escolha pela interdisciplinaridade parte da compreensão de que o conhecimento é produzido a partir de diferentes olhares, na composição de diferentes vozes, situados temporal, social e culturalmente. E mesmo que entre um e outro, possa haver alguma divergência pontual sobre quaisquer questões apresentadas, assim como em alguns momentos aconteceu na produção das crianças, a interlocução foi realizada com conhecimentos que partem de uma perspectiva crítica em relação ao paradigma da modernidade.

Partimos do pressuposto que a imagem de criança ainda hoje presente no ideário social foi forjada também por um projeto de educação com fundamentos ideológicos bem definidos. Nesta perspectiva, consideramos as contribuições de Chauí (1981b, p. 3) ao exprimir que a ideologia é um corpo sistemático de representações que nos “ensinam” a conhecer e agir sobre o mundo e que esta sistematicidade na modernidade tem como objetivo obter uma identificação de todos os sujeitos sociais como uma imagem particular e universalizada – uma imagem da classe dominante.

Benjamin (1994 p. 224), também corrobora quando afirma que “o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente,

no momento em que é reconhecido” ou seja, o ideário de criança que se coloca no presente é aquele que foi reconhecido socialmente – pela parcela dominante da sociedade.

Ao levarmos estas reflexões para o campo da infância, tomamos as contribuições de Sarmiento (2007, p.26), ao afirmar que as concepções construídas historicamente sobre a infância, tanto esclarece como ocultam uma realidade social e cultural das crianças. O autor pontua que é necessário a ruptura com um modelo epistemológico até então instituído sobre a infância.

Mas que modelos epistemológicos são estes?

Para conhecer estes modelos, é preciso revisitar o passado com vistas a compreender o movimento histórico e social que inaugura um arquétipo de pensamento e de uma representação social de crianças e de suas infâncias.

As contribuições de Cambi (1999) no seu livro *História da Pedagogia* vão ao encontro deste pensamento:

Através do passado criticamente revisitado, o presente (também criticamente) se abre para o futuro, que se vê carregado dos impulsos não realizados do passado, mesmo o mais distante ou o mais marginalizado e sufocado. Em suma, além de paixão pelas diversas formas de vida (pelo pluralismo do humano, podemos dizer), a memória está sempre carregada de escatologias; carga que torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento de sentido e para a finalização (mesmo que seja constantemente atualizada) isto é, aberto sobre si mesmo, problemático e envolvido na sua transformação, na sua – sempre radical – construção/reconstrução (CAMBI, 1999, p.36).

Diante do alerta do autor, parece-nos prudente, antes de dissertar sobre qualquer possível relação entre criança/infância/educação explicitar que a própria Modernidade é uma construção histórica e social, ou seja, é um conceito datado historicamente pelos seres humanos que compõe determinada sociedade/cultura e que emerge de uma necessidade real posta naquele tempo, por aquelas pessoas, naquela conjuntura política e social.

Para alguns autores, tais como Santos (2000), Elias (1990), Giddens (2002) e Cambi (1999)<sup>56</sup>, a Modernidade se constitui como um tempo de ruptura com a idade média, uma revolução, por se tratar de ruptura paradigmática, ou seja, uma quebra ideológica no modo de compreender e explicar o mundo, no qual, se caracteriza especialmente pela “negação” do divino e pela chamada racionalidade, mas é também, como aponta Cambi, um tempo de “reorganização do poder ou dos saberes” e ainda, nas palavras do mesmo autor:

[...] é também nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, mas que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida a um “mundo moderno” em cujo centro estão a eficiência no trabalho e o controle social (CAMBI, 1999, p.39).

Será neste contexto cultural, social e econômico que o ideário de criança se constitui, se configura e se consolida como significação para o ocidente e, embora estas significações não se deram de maneira estanque e linear, ao contrário, foram/estão permeadas por contradições<sup>57</sup> que revelam e desvelam as forças políticas, ideológicas e econômicas (principalmente da classe burguesa) da época, faz-se necessário compreender o processo desta constituição.

Neste prerrogativa, tomamos como pressuposto que a imagem de criança é histórica e concreta e também cultural e simbólica tal como pontua Sacristan (2005, p.26) ao afirmar que “as imagens das crianças são culturais e históricas e estas representações adquirem uma magnitude sobre o modo como as percebemos e como damos valor ao que elas são e representam para nós adultos” tal como o contributo de Buckingham (2002) de que a história da infância não é a história das crianças, mas das representações que elaboramos sobre elas.

A conceptualização da criança na modernidade toma amplitude quando estas deixam de ser percebidas como um adulto em miniatura e passam a ser tomadas como objeto de estudo e de reflexão. Ao compreender a criança é possível compreender o homem. Ao

---

<sup>56</sup> Embora os autores tenham suas divergências teóricas a partir do que sucede a Modernidade é possível encontrar convergência sobre a análise deste momento histórico.

<sup>57</sup> Principalmente pela antinomia: conformação e emancipação.

compreender a criança é possível vislumbrar possibilidades mais eficientes de atingir o que se quer no futuro. A criança torna-se projeção, seja para a família que passa a ver nela a possibilidade de perpetuação da riqueza, seja na sociedade que deposita nela as expectativas reais de “mudança” cultural e social – negação do divino, queda dos feudos e implementação do sistema capitalista.

A condição do modo de vida das crianças (infâncias) de igual modo passa a ganhar espaço de reflexão na sociedade. A partir destas reflexões a infância ganha corpo, ou seja, a sociedade começa a intervir de modo específico e intencional<sup>58</sup> na condição social de vida das crianças (Sarmiento, 2011; Sacristan, 2005; Ariès, 1978; Narodowski, 2011, Kuhlmann, 1998).

A educação nesta perspectiva torna-se um dos meios pelo qual o Projeto<sup>59</sup> da Modernidade pode ser colocado em prática. A educação ocupa os canais disponíveis nos diferentes momentos políticos e geográficos (família, orfanatos, igreja, estado, escola) para inculcar uma concepção de educação pautada na civilidade, no homem bom, na racionalidade, na conformação diante o *status quo*. A escola se firma como um aparato social destinada a colocar em prática de forma massificada todos estes ideais, no entanto, o seu discurso se pauta na emancipação social.

A defesa da instituição escolar como lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la de uma sociedade doente, inserindo-a num universo social específico, mas revelou-se um lugar da reprodução dos processos sociais e culturais, assim “[...] escolarizar em nome do progresso da humanidade; disciplinar os menores por meios mais refinados; buscar a felicidade universal, o avanço e a mobilidade social, o desenvolvimento econômico, a criação da identidade e o futuro da nação” (SACRISTAN, 2005, p.109) coisificou a criança ao inventar o aluno.

As relações que se colocam entre criança/infância/educação traduzem as transformações socioeconômicas e políticas configuradas em novas formas de organização e controle social nas quais Foucault (1977)

---

<sup>58</sup> Esta intencionalidade está fortemente centrada em duas frentes: cuidado e educação.

<sup>59</sup> Denomino projeto da modernidade o conjunto de intencionalidades postas neste momento histórico: a consolidação, permanência do capitalismo e a supervalorização da razão (iluminismo/positivismo) e a negação de outros contributos para a compreensão da realidade.

nomeia de “sociedade disciplinar”. O que parece ser aceitável pensar é que essa sociedade disciplinar (uma sociedade de conformação) se caracteriza como o oposto do anunciado pela Modernidade: uma sociedade emancipada que pudesse superar as dificuldades contidas no modo de pensar da Idade Média.

Se por um lado a educação na Modernidade se delineia como aparato social conformador, por outro conjecturamos a educação a partir de um olhar mais alargado. Por educação entendemos todas as possibilidades de apropriação, ressignificação e produção cultural que propõem formas de pensamento e conduta na vida de um indivíduo desde o seu nascimento. Deste modo, atualmente a educação está em todos os âmbitos da sociedade moderna (igreja, escola, família, movimentos populares, mídias, etc.) mas não somente na cultura ocidental, ou seja, nesta organização social no qual estamos inseridos e familiarizados, ela reside nas diversas culturas existentes no mundo, em qualquer grupo humano e se configura como processo de socialização.

Plaisance (2004, p.223) ao conjecturar que socialização não pode ser confundido com sociabilidade afirma que a primeira não pode ser entendida como prática de educação de crianças e jovens que se caracteriza no afastamento da família visando a experiência de outras organizações sociais. Para o autor “a socialização designa o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais”. Tal como o autor, nos opomos a ideia de educação fragmentada, ou seja, como sociabilidade, reduzida ao mero processo de ensino e neste sentido ousamos afirmar que todo processo de socialização é educativo e todo processo educativo é socializador.

Freire (1987, p.33) ao denunciar o que ele denomina de educação bancária, que se caracteriza pelo viés unilateral “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los, contrapõem-se a este modelo no qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” defendendo o processo educativo como processo de socialização onde todos os seres humanos são sábios e ignorantes em certa medida e que a educação se dá na comunhão entre os seres humanos a partir da partilha de suas experiências sociais. Neste sentido compreendemos que a educação se dá tanto nas relações entre pares quanto nas relações inter e intra-geracionais<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Embora Freire não tenha tratado explicitamente sobre a educação infantil em suas obras é possível perceber que a sua "ideia de infância pode ser assumida

Dito isto, é preciso tecer algumas considerações no que diz respeito aos conceitos de socialização/educação forjados na Modernidade e aos modos de socialização/educação não referendados pelo ocidente.

Sobre estas considerações recorro as contribuições de Santos (2000) quando este nos alerta sobre o paradigma da Modernidade no qual impôs modos próprios de socialização procurando legitimar um projeto cultural dominante e universal baseado no positivismo<sup>61</sup>. Para o autor, dentro deste projeto cultural e social, a Modernidade em nome de uma epistemologia geral, ignorou outros modos de produzir saberes e por consequência outros modos de sociedade e educação.

Partilhamos da ideia de que, nós seres humanos, nos constituímos na relação educativa e que esta relação é, de acordo com Simmel e Bales (1977), Parsons (1955) e Luhmann (1987), um processo de socialização dinâmico, ocorrendo nas diversas dimensões da vida do ser humano a partir de interações nos quais este toma parte ativamente por meio da participação nos costumes, regras, normas, língua e saberes. Também nos apoiamos nas contribuições de Mead (1963), sobre o “eu” e o “self”, que toma a reflexividade como essência da personalidade humana, mas compreende que a distinção entre o eu e mim se relacionam com a experiência social<sup>62</sup>.

Logo, podemos afirmar que a visão de criança é plural porque dela depende a cultura, o tempo (história), a geografia e os modos de produção de subsistência. E por mais que o projeto da modernidade propusesse um modelo único, normatizado, do que é ser criança e uma abstração social uniforme de infância, vários estudos no campo da antropologia, geografia, sociologia e educação apresentam outras formas de organizações infantis (indígenas, quilombolas, movimento sem-terra, sem-teto, etc). Deste modo, a infância tem-se se constituído em um campo emergente de estudos para várias áreas do saber, porém focados em divergentes

---

como um tempo contrário àquele que coíbe o sujeito humano na sua singularidade, negando a sua implicação na abertura ao novo, ao conhecimento a ser construído, repartido, reinventado”. (ANGELO, 2007, p. 502)

<sup>61</sup> Boaventura de Souza Santos apresenta duas vertentes de conhecimento sociológico, uma dominante que é a aplicação dos estudos da natureza ao estudo da sociedade e o a outra, marginal, que é a reivindicação de um estatuto epistemológico e metodológico próprio das ciências sociais com base na compreensão de distinção radical entre o ser humano e a natureza (2000, p.68).

<sup>62</sup> Experiência social tomamos as contribuições de Dubet (1994) não como uma maneira de incorporar o mundo através das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo.



abordagens, enfoques e métodos, os quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças.

Para Ariès (1977), a partir da análise da história da arte e na iconografia, a “descoberta” da infância começou no século XIII com algumas aparições de crianças nas obras da época, porém o seu desenvolvimento se deu de maneira mais significativa a partir do fim do século XVI e durante o sec XVII com a passagem da idade média para o iluminismo. Para o autor a ideia de infância nasce com a burguesia e com os cuidados necessários com aqueles que serão os futuros herdeiros, ou seja, numa preocupação com a perpetuação da riqueza. A criança sai de seu antigo anonimato, ganhando uma crescente importância no meio familiar, primeiro como “paparicação”, as crianças como diversão dos adultos, e, mais tarde, consolidadas como uma espécie de “futuro ser” no qual é necessário um aparato social de cuidado (práticas de higiene e saúde) e pedagógico (orientações prescritivas) com os futuros cidadãos.

Apesar desta obra ter passado por críticas e revisitações posteriores por estudiosos que consideraram outras fontes históricas e outros métodos investigativos, contrapondo a imagem de uma não existência da infância antes da Modernidade (Heywood, 2004) e, por isso, seria incorreto afirmar a ausência de um sentimento de infância no período Medieval tal como apontam Kuhlmann e Fernandes (2004, p.17) ao destacar que a tese negativista de Áries assentava em fundamentos insuficientes e vulneráveis: “Contrariamente às teses de Áries, na Idade Média teve-se a percepção nítida da especificidade da infância. A criança era construída, em primeiro lugar pelo amor ou pela rejeição dos pais”. Ou ainda, como aponta Coelho (2012) no artigo intitulado: “*Do nascimento aos primeiros anos de vida: um olhar sobre a infância no Egito do Reino Médio (c. 2040-1640 a. C.)*” a partir da iconografia e da arqueologia evidencia um conjunto de cuidados e de outros artefatos sociais para com os seres humanos de pouca idade<sup>63</sup> revelando que este sentimento está presente na humanidade muito antes do período da Modernidade.

No entanto, como já mencionado anteriormente, seria equivocado de nossa parte ignorar a dimensão que os conceitos produzidos pela Modernidade têm contribuído até hoje no ideário social a respeito das concepções de criança, infância e educação. Uma vez que foi na Modernidade que a infância passou a ganhar destaque como objeto de

---

<sup>63</sup> Embora, estes excertos tenham por objetivo focar as relações educação/escola/criança/infância na Modernidade faz-se necessário chamar a atenção para outros tempos históricos que já vislumbravam a infância.

reflexão. Sanhces e Silva (2016, p.498) nos chamam a atenção para o fato de que não foi por coincidência que a infância começa a ser recorrente nos escritos e nas reflexões de pensadores, ora como objeto de reflexão, ora como preocupação em se mapear e interpretar suas singularidades.

Neste sentido, objetivando compreender as dimensões que constituem a ação pedagógica<sup>64</sup>, especialmente o que condiciona a intencionalidade da ação, bem como as relações estabelecidas entre crianças e adultos dos quais incidem sobre a participação infantil, nos exigiu olhar para o significado dado à criança e suas infâncias no desenvolvimento da Modernidade.

## **4.2 A pedagogia moderna e a educação da criança**

Tomamos como pressuposto que a educação ocidental foi forjada socialmente, incluindo teorizações, na busca por um modelo cultural em contraposição à idade média, também conhecida como idade das trevas:

Desde a sua origem, a educação ocidental é, pois, uma resposta a uma crise da cultura. Qual é a essência desta resposta? Reduzida a sua expressão mais simples, ela se resume em propor um novo modelo de cultura.[...] Toda sociedade humana, todo grupo humano, inclusive naturalmente a família, propõe modelos de pensamento e de conduta aos seus membros. (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p.17)

Assim, a pedagogia como uma invenção do século XVI é destinada a moldar o ser humano racional regulando tempos e espaços, ordenando a vida, dirigindo sua conduta com vistas a consolidar o projeto da Modernidade. A pedagogia nesta perspectiva, constitui-se como a ciência prática que vincula as atividades de ensino e aprendizagem a uma sólida fundamentação científica, explicando e preconizando saberes e procedimentos de intervenção e desenvolvimento da educação.

---

<sup>64</sup>Nosso entendimento de ação pedagógica será detalhado ainda neste capítulo, por ora, brevemente apontamos que é constituída de intencionalidade, espaços/matérias/tempo e relações.

Neste sentido, concordamos com Cambi (1999) quando este aponta uma similitude entre a pedagogia e a educação ocidental na modernidade.

Toda a pedagogia, por um lado, e a educação, por outro, na época contemporânea, são caracterizadas por essa forte simbiose com a ideologia. A importância social da ideologia afirmou a centralidade da pedagogia, que do modo mais descoberto e mais orgânico, encarregou-se dos objetivos ideológicos de uma sociedade, na transmissão de conhecimentos, de comportamentos, de atitudes mentais (por exemplo: a produtividade como estilo de vida, individual e coletivo; a organização escolar dos conhecimentos que sublinha sua ordem hierárquica, e, ainda a função produtiva – como ocorre nas sociedades industriais) (CAMBI, 1999, p.382)

Nesta direção, elegemos alguns autores clássicos que nos permitiram refletir sobre os principais matizes teóricos da construção e do lugar da infância<sup>65</sup>, no lugar da criança na relação social, bem como sobre os projetos educativos destinados a elas na modernidade.

Comenius, Rousseau e Durkheim estão entre os pensadores clássicos de maior expressão quando nos referimos aos contributos para o desenvolvimento de um ideário de criança bem como da pedagogia moderna. Selecionamos alguns autores contemporâneos no campo da educação (Sacristàn, 2005; Freire, 1979; Narodowski, 2001; Snyders, 1974; Schodolski, 1972 e Charlot 1986) para compor o diálogo da análise sobre as proposições defendidas pelos clássicos.

A obra *Didática Magna (1649)* de João Amós Comenius (1592 – 1670) é reconhecida por ser o primeiro manual cujo objetivo é ensinar tudo a todos. Apesar desta ser a obra de maior expressão (reconhecida) deste autor, escolhemos para análise de uma concepção de infância a obra “Escola da Infância”, escrita em 1628, em língua tcheca<sup>66</sup> durante seu

---

<sup>65</sup> Infância no singular uma vez que no projeto da modernidade a infância é concebida no singular de acordo com uma ideia universal e não de forma plural de acordo com as suas condições concretas de vida.

<sup>66</sup> Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza

primeiro exílio em Leszno, na Polônia. Intitulado “Manual da Escola Materna”<sup>67</sup>.

Comenius se colocava numa forte oposição ao escolasticismo da idade média pois para ele a educação só poderia existir se estivesse dentro de um projeto educativo: “Costuma-se dizer, reze, para ter uma vida sã num corpo são. Mas rezar só não basta, é preciso também trabalhar para isso, pois ao trabalhador e não ao ocioso, promete Deus sua benção” (2001, p.23). Em “A escola da infância” Comenius pela primeira vez coloca a criança como objeto de preocupação social. Já no primeiro capítulo “Os filhos, preciosa dádiva divina e incomparável tesouro, reclamam nossa maior atenção” há um conjunto de reflexões e orientações aos pais de como educar a criança.

A preocupação de Comenius em dar um status social a criança revela de certo modo as condições que estas eram submetidas na idade média, principalmente o infanticídio, por isso as toma como seres frágeis e indefesos. A criança é concebida também a partir da pureza e da inocência, a representação do divino:

Nós não percebemos muito bem o modo pelo qual as crianças fazem aumentar sua glória, no entanto Deus, que tudo analisa profundamente, sabe e compreende [...] As crianças são como espelhos que nos refletem humildade, cortesia, bondade, harmonia e outras virtudes cristãs. O próprio Senhor disse: *Em verdade vos digo que, se não vos converterdes e não vos tornardes como as crianças, de modo algum entrareis no Reino dos Céus (Mateus 18-3)*. Uma vez que Deus quer que sejamos **os preceptores da infância**<sup>68</sup>, cabe a nós proceder com o devido cuidado. (COMENIUS, 2011, p. 3 e 6)

Se por um lado a criança para Comenius é a representação da divindade, por outro, outorga ao adulto o seu direcionamento social: “Os pais não cumprem completamente sua obrigação se apenas ensinarem sua prole a comer, beber, andar, falar e vestir sua roupa”(COMENIUS, 2011, p.8), é

---

<sup>67</sup> Esta obra juntamente com a *Didatica Tcheca*, fazia parte de um amplo projeto de reforma educacional.

<sup>68</sup> Grifos nossos.

por isso que a criança não é para Comenius apenas uma representação do divino mas também imagem daquilo que não é bom.

Esta visão de criança de Comenius que transita entre a representação de Deus, porém com potencial disponibilidade para o mal em virtude da ausência de razão - por isso precisa ser orientada para que sua “natureza” selvagem seja desenraizada, ignora as dimensões concreta da vida das crianças (Charlot, 1989).

É nesta perspectiva, desprovida de análises das condições históricos culturais e sociais nas quais as crianças vivem, que Comenius formula os objetivos da educação no quais os adultos deveriam se debruçar sobre a as crianças de até 6 anos - 1) Fé e devoção; 2) Bons Costumes e 3) Conhecimento das línguas e artes, assentam-se na tríade *sapere, agere, loqui* (saber, fazer e falar) que mais tarde se transformaria em *ratio, oratio, operatio* (razão, linguagem, ação).

O currículo elaborado por Comenius, específico para a infância de 0 a 6 anos - o que é impressionantemente notável para uma época em que as crianças desta faixa etária eram praticamente destituídas de visibilidade social - nos permite perceber uma criança completamente passiva na relação com o conhecimento. Ela nada sabe. A infância por sua vez é mero produto de um ordenamento superior. Em relação aos conhecimentos elencados em detrimentos de tantos outros, o recorte feito demonstra uma submissão ao modelo social da época, especialmente a perpetuação da riqueza com base na acumulação da produção cultural. Neste sentido, tal como aponta Narodowisk (2001, p.70) ao analisar a *Didática Magna*, também percebemos nesta obra uma pretensão universalista acompanhada de mecanismos homogeneizadores que deixam de lado toda possibilidade de diversidade.

É notório a preocupação de Comenius, especialmente ao perceber todo o seu esforço na organização de orientações que vão desde a gestação da mãe até a entrada da criança na escola, com a didatização de todas as esferas de vida das crianças, seu empenho é fundamentalmente didático, promulgando a normatividade, onde o ideal de criança deve transitar pela obediência, temeridade e aquisição da tradição cultural. A relação entre adulto e criança se constitui pelo adultocentrismo, onde a criança é mera receptora de conhecimentos.

Mesmo quando trata da brincadeira, no capítulo “Como acostumar os filhos a uma vida ativa e permanentemente ocupada” onde pontua a interação entre as crianças como elementos importantes ao desenvolvimento o que impera em sua prescrição é a preocupação com a aquisição de conhecimentos e a necessária permanente supervisão do

adulto para que as crianças não se desviem do caminho que as levarão a ser o ideal cidadão do futuro:

Fazer com que a criança brinque com objetos, feitos de madeira ou outro material, tais como animais, carros, cadeiras, mesas, ferramentas, recipientes, panelas, será de grande valia não só pela brincadeira, mas também para o conhecimento de tais objetos [...] Ninguém tenha dúvida de que a criança pode, mais do que ninguém, contribuir para o progresso do pensamento de outra criança. Por isso não só se deve permitir que elas brinquem junto e conversem entre si, mas também providenciar para que isso aconteça. É preciso somente cuidar para elas não se misturem com maus companheiros, que fazem mais mal do que bem. [...] Visto que as crianças tentam imitar tudo que veem os outros fazer, permitam que elas manuseiem tudo, exceto aqueles objetos que podem causar dano a elas mesmas ou ao que está a sua volta, como facas, machados, vidros, etc. Quando não for conveniente lhes dar utensílios verdadeiros, que tenham para seu uso brinquedos feitos especialmente, tais como facas de chumbo, espadas de madeira, arados, carrinhos, trenós, moinho, casinhas, etc., com os quais elas sempre gostam de brincar, exercitando o corpo para serem sãs, a alma para serem perspicazes, os membros dos corpos para serem ágeis.[...] Em uma palavra, tudo de que as crianças quiserem brincar (desde que não seja nocivo) precisa ser auxiliado que impedido, pois a folga de não haver nada em que ela possa se ocupar será muito mais danosa para seu corpo e sua alma. (COMENIUS, 2011 p.44)

A brincadeira em Comenius suprime a dimensão imagética e as possibilidades de criação, neste sentido a validade de uma brincadeira não está na possibilidade da criança transformar uma folha de árvore em um barco ou em uma colher, tão pouco de elaborar projetos arquitetônicos com um punhado de barro, tanto é, que suas indicações são de apresentar objetos reais (ou no caso de serem nocivos forjados na sua semelhança) para que as crianças assimilem a função social de cada objeto. A brincadeira também tem uma dimensão de preocupação com o

desenvolvimento motor, não na perspectiva de ampliação das experiências corporais, mas de saber controlar o corpo. A interação entre as crianças corresponde o mesmo propósito de conformação quando determina que há crianças boas e ruins e elas não devem interagir com o risco de que as más desvirtuam as boas crianças.

Compartilhamos com Narodowski (2006) quando este pronuncia que o conceito de infância de Comenius é um lugar que existe porque deve ser preenchido, que não merece teorização pois compreende a infância como ponto de partida - por meio de um apanhado de prescrições organizadas das mais simples as mais complexas - para atingir um projeto social e cultural hegemônico. A infância de Comenius é singular e constante já que abstrai dela todas as características sociais e culturais - por isso todas as crianças poderiam ser educadas da mesma maneira - e esta infância só existe porque pode ser pedagogizada, em outras palavras, porque são uma rica possibilidade de doutrinação.

Em outra direção Rousseau (1712-1778) através da obra “Emílio ou da Educação”<sup>69</sup>, pontua sua posição em relação ao status social da criança na busca pela compreensão humana:

“Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar que esta é, antes de ser homem. [...] Em relação ao que chamarão a parte sistemática, que não é outra coisa aqui senão a marcha da natureza, será o que mais desnorteará o leitor; por aí é que me atacam sem dúvida e talvez tenham razão. Acreditarão menos ler um tratado de educação que os desvanecios de um visionário sobre educação. Que fazer? Não é sobre as ideias de outros que escrevo; é sobre as minhas. Não vejo como os outros homens e, de há muito, me censuraram” (ROUSSEAU, 1995, p.6) Grifos nossos.

---

<sup>69</sup> Selecionamos para análise o prefácio, primeiro e segundo livro pois são estes que tratam especificamente sobre a infância.

Para ele não é possível compreender a formação humana à medida que nos afastamos daquilo que a criança na sua natureza é, se opõe a ideia de sobreposição do adulto à criança ao que se refere enxergar a criança a partir daquilo que ela poderá vir a ser, não que ele não tenha uma projeção futura, no qual discutiremos mais adiante, mas é notório que o mesmo inventa um novo ponto de vista sobre a criança onde claramente rompe com o que vigorava anteriormente em seu próprio tempo. Neste sentido Rousseau torna-se pioneiro em ver a infância como existência concreta do presente e não como mera projeção do homem. Importa-se inclusive com a etimologia da palavra infância – do latim “infans” aquela que não fala apenas segundo os costumes da sociedade, na qual ele assume utilizar indiscriminadamente mesmo consciente da diferença entre bebês (os que de fato não falam a língua falada) e as crianças maiores.

Em toda a obra Rousseau outorga a criança e a infância como objetos de investigação e reflexão em um status particular que precisa ser analisado com vistas a uma ordem natural e não a um processo civilizatório, pois na visão deste “Nascemos sensíveis e desde o nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam” (1995, p.12). Em outro momento encontramos:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar esta ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias, nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura do que juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nesta idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade deste freio (ROUSSEAU, 1995, p.76).

Nesta perspectiva de natureza humana, Rousseau, como bem pontua Narodowski (2001), considera a peculiaridade da infância – da sua natureza infantil – no entanto, não desconsidera a ação educativa, já que o mesmo tinha como propósito formar um homem natural bem preparado para viver no meio social, de fazê-lo um ser de cultura, de razão, afim de que seja apto a comparar, julgar e fazer suas próprias escolhas. A



educação deveria fundamentar-se na experiência (neste caso com a natureza):

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação é o estado de homem; [...] que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que eu quero ensinar. [...] Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. (ROUSSEAU, 1995, p.16)

Neste sentido, a natureza para Rousseau (1995) é o fio condutor da educação da criança:

Não se pensa senão em conservar a criança; não basta; deve-se-lhe ensinar a conservar-se em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta.[...] Trata-se menos de impedi-la de morrer que de fazê-la viver. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentido de nossa existência. (p.16)

[...]

A natureza tem, para fortalecer o corpo a fazê-lo crescer, meios que nunca devemos contrariar. Cumpre não obrigar uma criança a ficar parada quando quer andar, nem a andar quando quer ficar parada. Quando a vontade da criança não é viciada por nosso culpa, ela não quer nada inutilmente. ((ROUSSEAU, 1995, p.69) Grifos nossos.

Refuta a ideia de educação como processo de transmissão e técnicas culturais, a educação deve ser guiada pela voz da natureza, pela experiência e afetividade e estas não podem se configurar em exercícios. A criança em Rousseau é ativa no seu processo de desenvolvimento afastando-se da ideia de socialização vertical, protecionista e autocêntrica

neste sentido aposta na valorização das experiências das crianças tal como podemos perceber ao tratar sobre liberdade do corpo:

Supõe-se que as crianças em liberdade podem colocar-se em más posições e efetuar movimentos suscetíveis de prejudicar a boa conformação de seus membros. Trata-se de um desses raciocínios gratuitos de nossa falsa sabedoria e que jamais uma experiência confirmou. Na multidão de crianças que, entre os povos mais sensatos do que nós, são criadas com inteira liberdade de seus membros, não se vê uma só criança que se fira ou se estropie. Não poderiam dar a seus movimentos a força que os tornariam perigosos. E quando se colocam numa posição esperada, logo a dor as adverte de que devem mudar. (ROUSSEAU, 1995, p.19)

Ou ainda sobre seus pensamentos e elaborações:

Ela não deve ser nem animal nem homem e sim criança mesmo; é preciso que sinta sua fraqueza e não que com ela sofra; é preciso que peça e não que mande. Só se acha submetida aos outros por causa de suas necessidades e porque os outros vêem melhor do que ela o que lhe é útil, o que pode favorecer ou prejudicar sua conservação. Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil (ROUSSEAU, 1995, p.68).

A educação de Rousseau pressupõe um pacto entre crianças e adultos pois acredita que a infância convive com a mais absoluta ignorância e com a mais potente das capacidades: “A pior das educações, consiste em não deixá-la flutuar entre suas vontades e as vossas, em não vos disputardes sem cessar para saberdes quem será o senhor” (ROUSSEAU, 1995, p.77).

Narodowski (2001) nos ajuda a pensar sobre esta relação afirmando que, para Rousseau, a relação entre adultos e crianças é desarmônica pelo fato de que a criança é dependente por ser criança e o adulto é autônomo por ser adulto.

Engana-se ao nosso ver quem compreende Rousseau como contrário à formação de rotinas e de hábitos de civilidade, sua contraposição reside no entendimento de que estes hábitos sociais se darão apenas na tarefa de instrução. É por isso que para Rousseau a liberdade da criança não é incompatível com o governo do adulto desde que ela seja respeitada na sua natureza humana:

Se nada se deve exigir da criança pela obediência, deduz-se que não pode aprender nada cuja vantagem imediata não sinta, ou de prazer ou de utilidade; de outro modo, que motivo a levaria a aprender? A arte de falar aos ausentes e de entendê-los, a arte de lhes comunicar ao longe, sem intermediário, nossos sentimentos, nossas vontades, nossos desejos, é uma arte cuja utilidade pode se tornar sensível em qualquer idade. Em virtude de que prodígio essa arte tão útil e tão agradável se fez tormento para a infância? Porque a constroem e nela se aplica a força e a empregam em usos que a criança não percebe. Uma criança não se mostra muito curiosa de aperfeiçoar o instrumento com o qual a atormentam; mas fazei com que esse instrumento sirva a seus prazeres e dentro em breve ela se entregará a isso sem que tenhais de intervir (ROUSSEAU, 1995, p.79).

Concordamos com Narodowski (2001, p.36) e Suchodolski (1972, p.33) quando afirmam que a criança em Rousseau – *Emilio* – é para pedagogia ponto de partida, não só porque ela é o objeto da educação, mas primordialmente, porque a criança é a fonte da educação. Que a obra é de cunho normativo onde “descobre” a infância nomeando-a e normatizando sua existência; situando-a naquela posição das coisas que merecem um nome e, portanto, ser estudadas e respeitadas; a pedagogização da infância não é, em absoluto, coisa de criança. Que “a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criança de

perspectivas para uma pedagogia da existência” (SUCHODOLKI, 1972, p.33).

Ao solicitar-nos que observemos as crianças, que proporcionemos e valorizemos suas experiências, Rousseau contribui para um conceito de criança que inclui suas experiências como construtoras também da representação social da infância.

Compactuamos Snyders (1965) quando o autor nos pontua que compreender a concepção de criança em Rousseau exige que enveredemos por uma história que é anterior ao menino Emilio: a busca por uma síntese entre as duas correntes pedagógicas: ascética, defendida pelos religiosos que buscavam um ideal de afastamento do mundo; e outra que, pelo contrário, defendia um engajamento nos problemas sociais pela razão e o acúmulo de conhecimento. A antinomia da formação humana com vistas a atender às necessidades sociais e, ao mesmo tempo, salvar traços originais da natureza é superada por Rousseau pois consegue fazer uma síntese entre o velho e o novo.

Durkheim (1858-1917), sociólogo e filósofo francês pensou a educação no âmbito do projeto de construção do que queria que fosse uma verdadeira ciência social. Para compreender a sua concepção de criança optamos pela análise de duas de suas obras póstumas: *Educação e sociologia* (1922) e *A Evolução da Pedagogia* (1938) embora possamos citar outras de suas obras.

A concepção de educação de Durkheim está relacionada a ação que os homens imprimem sobre os próprios homens, no entanto essa ação deve vir sempre das gerações mais velhas para as mais novas: “Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda” (DURKHEIN, p.45, 2013). A educação para o autor está atrelada à preparação dos mais novos para a vida social pelos mais velhos, ignorando a possibilidade de educação entre pares e nesta perspectiva a criança em Durkheim assume a posição mais baixa na escala: ela nada sabe e por isso nada tem a ensinar. Esta sua posição também é encontrada na obra “A educação Moral<sup>70</sup>” no qual ele considera que as crianças são a reprodução de um traço das sociedades primitivas. São selvagens por não conseguirem se conter uma vez que estão sob domínio das paixões. Nesta mesma obra Durkheim conjectura que é preciso sufocar e cortar a curiosidade, mobilidade, vivacidade e imaginação da criança persuadindo a

---

<sup>70</sup> Obra anterior à *Educação e Sociologia* e *A Evolução da Pedagogia*

obediência. A criança deverá ser vigiada, mediada, avaliada, preparada e fortalecida aos moldes do adulto civilizado. Ele entende a educação como poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista.

Em *Educação e Sociologia*, Durkheim afirma que a educação é diversa porque a sociedade é diversa culturalmente e que a priori ele não pretende uniformizar a educação pois para ele é impossível, contudo propõe um ideal educativo:

Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que essa organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer. A resposta a essa objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não devia depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, desses pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. Mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. [...] Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. Ele tem por função suscitar na criança: 1) certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade a que pertença considere como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos que o formam. A sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular é que determinem esse ideal a ser realizado (DURKHEIM, 2007, p.46-48)

Esta consideração do autor pressupõe uma diversidade social e cultural no qual tornaria a pedagogia diversa, no entanto, esta suposta

diversidade pedagógica é suprimida quando desconsidera uma possibilidade intercultural e também as diversas possibilidades de sistemas econômicos (faz um recorte social e cultural) e determina como ideal pedagógico que a educação responda aos interesses, seja da sociedade A ou da sociedade B, no entanto não consegue perspectivar a partir da educação uma sociedade AB. Isto porque para Durkheim a educação é compreendida como ferramenta de conformação social e não de criação/revolução.

No entendimento deste pensador o ser humano nasce selvagem e deve ser humanizado a partir da educação (fatos sociais externos). A socialização neste sentido se dá a partir da generalidade, o fato social é geral, universal e se apresenta de igual modo para todos (da exterioridade) atuando sobre o ser humano a partir do que ele denomina de conectividade que é a força com que o fato social exerce sobre o ser humano fazendo com que ele incorpore as regras sociais. O meio é determinante na constituição da identidade do homem. É nesta compreensão de educação determinante e vertical (do externo para o interno, do mais velho para o mais novo) que ele projeta uma fórmula inicial:

Por ora, chegamos à fórmula seguinte:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 2007, p.49)

A ideia de Durkheim sobre educação vai se consolidando e reafirmando mesmo quando procura dissertar sobre a diferença entre Educação e Pedagogia<sup>71</sup> e em ambas a criança é subalterna:

---

<sup>71</sup> Esta diferenciação a nosso ver é de extrema importância para o desenvolvimento desta tese e será melhor desenvolvida em outro momento. No entanto discordamos sobre as suas concepções, tanto de educação como de pedagogia, principalmente ao que tange a verticalidade.

Confundem-se, quase sempre, estas duas palavras: educação e pedagogia. Devem elas, no entanto, ser cuidadosamente diferenciadas. A educação é a ação exercida, perante as crianças, pelos pais e mestres. É permanente, de todos os instantes, geral. Não há período na vida social, não há mesmo, por assim dizer, momento no dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores e, em que, por conseguinte, não recebam deles influência educativa. De fato, essa influência não se faz sentir somente nos curtos momentos em que pais e mestres comunicam conscientemente, por via do ensino propriamente dito, os resultados de sua experiência aos que vêm depois deles. Há uma educação não intencional que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos, influímos de maneira contínua sobre a alma de nossos filhos (DURKHEIM, 2007, p.59).

É de se considerar que não haja de fato um só período na vida social em que as crianças não estejam em contato com adultos e com eles recebam influência educativa, contudo a questão que se coloca é se o inverso também não é verdadeiro: os adultos estão também condicionados aos saberes das crianças?

Para Durkheim a pedagogia não é uma relação praxiológica no qual teoria e prática dialogam em profunda reflexão permanente e dialógica e é por isso que ele outorga à psicologia infantil os métodos:

Ora, é a psicologia infantil que toca a solução desses problemas. Se ela é incompetente para fixar os fins – por isso que o fim da educação varia com os estados sociais – não resta a menor dúvida de que desempenha papel de grande importância na constituição dos meios, isto é, do método. Mesmo quando algum processo não se possa aplicar do mesmo modo a crianças diversas, será ainda à psicologia que devemos recorrer: ela nos auxiliará a reconhecer os diversos tipos de inteligência e os caracteres (DURKHEIM, 2007, p.73)

Embora reconheça que as crianças sejam diferentes não vê nisto uma possibilidade de ampliação e enriquecimento metodológico, ao

contrário, percebe como problema que precisa ser resolvido para que possa inculcar-lhes a civilidade ideal através de uma possível educação verdadeira.

Não há povo, com efeito, em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, qualquer que seja a categoria a que pertençam. É mesmo essa educação comum que passa geralmente por ser a verdadeira educação (DURKHEIM, 2007, p77)

[...]

A cultura científica deverá ser enciclopédica. Não que se trate, sem dúvida, de dar a cada criança um conhecimento integral, exaustivo, de todas as ciências, nem se quer de uma ou de um pequeno número delas. Mas é preciso que ela tenha, de cada uma delas, um conhecimento esquemático que contenha, ao menos, as noções mais fundamentais, pois, como é destinada a viver no mundo, ela não pode ignorar nada do mundo, ao menos nada essencial. É impossível saber antecipadamente com que ordem de coisas haverá de lidar; é preciso, portanto, que não seja tomada de improviso por nenhuma delas (DURKHEIM, 2007, p.98)

Podemos perceber que dos muitos aspectos que integram a abordagem do autor relativa à criança e a educação há uma evidência das construções sociais sobre as determinações individuais. A educação assume o papel de modelar o ser humano ideal e a criança não é mais do que a matéria prima neste processo civilizador, a própria argila ou cera mole.

A proposta da educação tradicional, que se fundamenta a partir dos ideais de Durkheim e Comenius, se restringe a “propor modelos, escolher métodos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir” (SNYDERS, 1974, p.19). Em contrapartida as propostas de educação advindas das contribuições de Rousseau<sup>72</sup> se integram a vida e a experiência, de modo que as atividades se centram com sentido no

---

<sup>72</sup> Snyders utiliza o termo Escola Tradicional e Escola Nova. Nas duas ele toma outros autores para além destes como referências de base.



presente para a criança, assim, “a infância possui um significado e um sentido próprio. Tem um valor em si mesma. A criança não é um ser imperfeito, incapaz, insuficiente: realiza uma configuração original e coerente” (SNYDERS, 1974, p.71).

Charlot (1986, p116) sustenta a análise sobre Rousseau considerando que este autor, ao se contrapor a uma visão de criança como adulto em miniatura, anuncia um mundo próprio das crianças e revoluciona a pedagogia nos quais seus pressupostos influenciariam mais tarde a pedagogia nova.

As considerações de Comenius, Rousseau e Durkheim em relação a educação, a partir da visão que defendem sobre as crianças, levantam uma problemática pedagógica sintetizada nas palavras de Gramsci (1978) na abertura deste capítulo: a dicotomia entre natureza e cultura ou uma pedagogia da essência x uma pedagogia da existência.

Para Suchodolski (1972), Comenius e Rousseau contribuem para uma pedagogia da essência enquanto que Durkheim corrobora para uma pedagogia da existência embora sua obra esteja intimamente relacionada aos ideais da pedagogia da essência:

A pedagogia de COMENIUS, apesar das concessões que faz à compreensão das necessidades da vida presente da criança insere-se no vasto campo da pedagogia da essência em relação à qual constitui uma forma moderna porque se liga a análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas.[...] Aparentemente, ROUSSEAU continua a pedagogia concebida por COMENIUS porque, tal como este, utiliza a noção de natureza da criança. Mas ROUSSEAU vê-a de modo puramente empírico, não procura uma natureza com o sentido de essência verdadeira do homem, pelo contrário, ele nada quer impor ao homem. A realidade que interessa ROUSSEAU e o absorve é a vida concreta, quotidiana e verdadeira do homem.[...] A tendência principal desta orientação ( proposta por Durkheim) era uma concepção da pedagogia tradicional da essência que procurava negar conceitos perfilhados pelo idealismo antigo e pelo tomismo medieval, rejeitar o culto conservador da tradição defendida pelo simples facto de representar o passado, repudiar as

especulações filosóficas subjectivas e dificilmente verificáveis. Impunha-se a conveniência de estabelecer um conjunto de ideais e normas que deviam ser inculcados à juventude com o rigor apropriado, mas que teria um caráter racional, claro, convincente e bem fundamentado. (SUCHODOLSKI, 1972, p 33-59)

A mais importante contribuição de Suchodolski (1972), em relação as correntes filosóficas que fundamentam a Pedagogia moderna para o desenvolvimento deste trabalho, está na compreensão que a história do pensamento pedagógico é marcada por uma luta travada entre as concepções da essência do homem e da existência. Para o autor, o problema reside no fato de que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal e, por outro lado, não há na pedagogia da essência algo que corresponda a vida concreta. Ainda na visão do autor, tanto uma quanto outra não compreendem o ser humano na sua integralidade. Nenhuma delas concebe o homem como sujeito histórico e cultural, uma vez que uma reduz o homem como mero receptáculo e veiculador dos valores sociais e a outra concebe-o como uma experiência contemplativa: “Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a atividade real, social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual” (SUCHODOLSKI, 1972, p.113).

Concordamos com o autor na prerrogativa de que a pedagogia deveria se constituir simultaneamente da existência e da essência aliando a atividade pedagógica à atividade social contrapondo-se ao paradigma de que a existência social da criança esteja em contradição com a sua essência.

A ideia que se toma nesta investigação não é de negação quanto a determinação ideológica que configura a pedagogia, justamente por compreender que esta nasce a partir de uma necessidade ideológica com uma dimensão orientadora bem demarcada. A questão no qual procuramos nos debruçar é sobre as possibilidades de uma pedagogia que se ancore em posições ideológicas não doutrinárias, que seja orientadora – porque sempre será - de um movimento libertador e humanista, que reme contra a dominação (Freire, 1982) das crianças.

Defendemos que a relação estabelecida entre os sujeitos e os saberes pode proporcionar tanto uma pedagogia conservadora, conformista, como uma pedagogia renovadora, progressista, com

significado e sentido para os sujeitos invisibilizados. Para Snyders (2001, p.311) é “aí que se joga o verdadeiro destino das pedagogias”. O autor profere ainda que uma renovação no campo pedagógico exige a renovação do conteúdo, no qual não poderá ser caricaturado sob forma de alguns enunciados, alguns resultados, por muito exatos que sejam, que terão que ser engolidos como pastilhas.

A crítica verberada por nós se coloca ao que tange a maneira como a pedagogia se fundamenta na modernidade: a serviço de uma educação adultocêntrica e ocidental. Tal como apontado por Narodowski (2001) ao afirmar que a infância que se configura é aquela que pode ser tomada pelos pedagogos apenas como projeção futura de sua própria educação:

A pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais. Para o pedagogo a infância é o passaporte de sua própria inserção em um futuro possível, futuro em que os homens viverão, em grande medida, de acordo com aquilo que tenha sido por eles realizado anos antes, nos de sua infância e, em consequência, nos de sua educação. (NARODOWSKI, 2001, p.21,22)

As infâncias não têm sido um conceito pedagógico de base, mas ao contrário, a partir da pedagogia que se regula um conceito de infância: como natureza, universal, singular e abstrato.

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso, a pedagogia não considera a educação a partir da criança, a criança a partir da educação concebida como cultura, a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura. (CHARLOT, 1986, p.99)

Será em oposição as concepções de criança, infância e educação calcadas no conservadorismo pedagógico e ancoradas pelo projeto da

modernidade que vislumbramos, em consonância com os estudos da sociologia da infância e da pedagogia da infância<sup>73</sup> outros sentidos ao conceito de criança: um sujeito social competente para interpretar o mundo, resistente a dominação, capaz de tomar decisões qualificadas sobre assuntos que lhe afeta e que transforma o *status quo* social.

A perspectiva de enquadramento social, baseada em sujeitos idealizados e em contextos naturalizados, ou concretizada em pesquisas que privilegiam o indivíduo e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem, vem cedendo lugar a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta as dimensões contextuais das relações educacional-pedagógicas e os determinantes da constituição social do sujeito-criança. (ROCHA, 2004, p. 249)

Para a autora, o surgimento das pesquisas sustentadas por um conceito de criança competente, consolida-se a partir das críticas às práticas pedagógicas pautadas em um modelo específico de criança.

Consolidam-se ao final dos anos noventa, as críticas às práticas pedagógicas pautadas em um modelo de criança padrão, centrada na estimulação ou no desenvolvimento de habilidades das crianças, desvinculado do processo social; pautadas por uma perspectiva da criança como um vir a ser, universal, de tempo cronológico linear e homogêneo, que pressupõe uma infância provisória, inacabada, que necessita ser estimulada para atingir determina dos comportamentos sociais e padrões cognitivos para tornar-se ideal. (ROCHA, 2004, p. 252).

Estas críticas sugerem que a condição social/cultural da criança seja levada em consideração na fundamentação de um conceito de

---

<sup>73</sup> Tomamos como referência para o conceito de criança e infância as contribuições dos seguintes autores no campo da Sociologia da Infância: Alan Prout, Alisson James, Jens Qvortrup, Lourdes Gaitán, Manuel Sarmento, Natália Fernandes, Manuela Ferreira e Reginé Sirotá e da Pedagogia da Infância: Eloisa Rocha, Sonia Kramer e Ana Lúcia Goulart de Farias.

infância plural em contraposição à ideia de infância universalizada, tal como aponta Kramer (2007):

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (KRAMER, 2007, p.15).

O conceito de infância, nesta direção, é pensado como “categoria social, isto é, como componente estrutural estável e integrado na organização da vida social, ou como estrutura permanente em qualquer sociedade, ainda que os membros desta estrutura se renovem continuamente”<sup>74</sup> (GAITÁN, 2006, p. 21). A infância é tomada como um conceito geracional, no qual é possível analisar os processos de estratificação social e construção das relações sociais, “o conceito de geração nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como variações dinâmicas que nas relações entre as crianças e entre as crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado” (SARMENTO, 2005, p.366). Assim, a infância, por estar relacionada as condições concretas de como as crianças vivem suas vidas, nos diferentes lugares que elas ocupam na sociedade e produzem distintas experiências, é compreendida na sua pluralidade – infâncias.

---

<sup>74</sup> Tradução nossa. Do original: “*Categorial social, esto es, como un componente estructural estable e integrado em la organización de la vida social, o como estructura permanente em cualquier sociedad, aunque los miembros de esa estructura se renueven continuamente*”

Ao tomarmos a Sociologia da Infância como aporte teórico que nos orienta neste estudo a partir de uma acepção de criança e suas infâncias julgamos ser pertinente explicar os indicadores deste campo de estudo<sup>75</sup>.

A Sociologia da Infância, embora um campo de estudo relativamente novo, tem recebido espaço significativo no cenário internacional, principalmente por promover estudos que rompem com as dicotomias da sociologia moderna redirecionando o foco para o *terceiro excluído* perspectivando novos pontos de conexão e intersecção entre os dualismos existentes na construção de um lugar para a infância da Sociologia (Prout, 2010).

Nesta direção, a Sociologia da infância atua num esforço teórico com objetivo de legitimar um espaço à infância na modernidade e compreender os paradoxos que esta categoria social do tipo geracional se depara. Tais objetivos centram-se na elaboração conceitual da infância como categoria social e as crianças como sujeitos sociais concretos; na produção de teorias, quadros conceituais e interpretativos distintos: “infância como geração”; “reprodução interpretativa”, “ofício de criança”, “participação infantil”, etc.; na definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas, reorientadas pela natureza do objeto-sujeito de conhecimento, as crianças e a infância: etnografia com crianças, metodologias participativas e métodos visuais e na constituição de dispositivos institucionais de encontro e intercâmbio entre pesquisadores.

Seus estudos se ancoram em quatro correntes paradigmáticas bem definidas: Estrutural, Interpretativa (ou construcionista), Crítica e Desconstrucionista.

A perspectiva estrutural apoia-se na idéia de que a infância é influenciada e influencia a estrutura social, assim objeto de estudo desta corrente são as condições estruturais em que a infância se situa e como ocorrem as possibilidades de ação das crianças. Concebe a infância como categoria geracional dentro de uma perspectiva macroestrutural, levando em contra os indicadores demográficos, economicos e sociais. Toma como orientação metodológica os estudos em larga escala e longitudinal, no uso de estaticas e análises de documentos legais. Os temas privilegiados nesta corrente são as imagens históricas da infância, as politicas publicas destinadas as crianças, a demografia e a economia, bem como os direitos das crianças e a cidadania infantil.

---

<sup>75</sup> De acordo com Sarmento (2009) e Giatán (2006)

“Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no *desenvolvimento da infância*. Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional (QVORTRUP, 2010, p.635)

A perspectiva interpretativa apoia-se na ideia de que as crianças têm um modo próprio de compreender o mundo, de reproduzir a cultura e de recriá-las. Tal perspectiva se “orienta na criança como agente, como participante na construção do conhecimento e da experiência cotidiana, para eles é necessário considerar as próprias visões das crianças sobre suas vidas cotidianas<sup>76</sup>” (GAITÁN, 2006, p.89)

Tem como objeto de estudo as práticas sociais das crianças (Ação/Agency). Como conceito de evidência tem-se a reprodução interpretativa de Corsaro que é a capacidade que as crianças têm, nas interações de pares, de interpretação e transformação da herança cultural transmitida pelos adultos. Toma como orientação metodológica os estudos etnográficos com crianças, estudos de caso e pesquisas participantes. Os temas privilegiados de investigação são o imaginário social, a ação social das crianças, as interações intra e intergeracionais, “as culturas da infância”, as crianças no interior das instituições, no espaço urbano, as crianças e as tecnologias e as mídias, as brincadeiras, etc.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente

---

<sup>76</sup> Tradução nossa. Do original: “se orienta al niño como agente, como participante em la construcción de conocimiento y de experiencia diaria. Para ello es necesario considerar las propias visiones de los niños sobre su vida cotidiana”.

para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2005, p.42)

A orientação crítica percebe a infância como uma contrução histórica, ao mesmo tempo, que a considera um grupo social oprimido diante de uma posição adultocêntrica da sociedade. São as crianças as mais sujeitas – *assujeitadas*<sup>77</sup> – as diversas situações de opressão das condições de vida – pobreza, prostituição infantil, abandono, violências físicas e simbólicas, exploração do trabalho, doenças associadas a má nutrição, etc. É o grupo mais vulnerável às condições sociais. Para Sarmiento e Marchi (2008) tal perspectiva apoia-se aos estudos feministas e dos movimentos sociais. Tomam como pressuposto que a emancipação da infância é também um componente de emancipação social mais ampla. Entre as escolhas metodológicas de investigação está a participação-ação ou investigações participativas. Os temas privilegiados são a dominação política, social e cultural da infância, relações de gênero, maus tratos, políticas públicas e movimentos sociais.

A última corrente paradigmática da Sociologia da Infância é a desconstrucionista que toma como objeto de estudo a infância como discurso social, no qual a infância tem uma natureza discursiva histórica e social. A abordagem metodológica evidentemente se ancora na análise do discurso e os temas antepostos são as condições sociais bem como os efeitos performáticos na produção do discurso sociológico sobre a infância.

Pensamos que não seria prudente de nossa parte nos posicionarmos a priori por uma ou outra perspectiva da Sociologia da Infância, uma vez que esta tese não é produto de uma investigação no campo da sociologia, mas no campo da educação, cujo foco de análise se dá sobre os processos pedagógicos e a participação infantil. Contudo, nos orientaremos com mais relevo sobre as perspectivas estrutural e interpretativa, uma vez que estas se concentram com maior profundidade sobre a capacidade de ação das crianças.

Orientada por tais estudos dos quais apontam a capacidade de ação social das crianças no qual procuraremos tecer uma crítica a um

---

<sup>77</sup> Sarmiento (2004) utiliza o termo “assujeitada” para se referir sobre situações nas quais as crianças não são levadas em consideração social.



paradigma reacionário de educação. Neste sentido partilhamos do entendimento de que a pedagogia pode e deve ser uma ferramenta potente na construção de uma relação social democrática entre crianças e adultos, tal como apontava Freire (1982, p.47) ao conjecturar uma pedagogia libertária e democrática em que o próprio conteúdo pragmático deve ser uma revolução organizada, sistematizada a partir da dialogicidade. Ao reconhecermos que a as instituições educativas formais têm um papel indiscutível na determinação dos significados que assumem os conceitos de “infância” e “criança” colocamo-nos a serviço do movimento de construção e consolidação de uma pedagogia que reconheça a infância como condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais. Que reconheça a criança concreta nas suas múltiplas dimensões e valorize suas experiências vividas em diferentes situações, seus saberes e suas produções.

### **4.3 Das posições teóricas assumidas à busca por uma síntese da ação pedagógica**

Definidas e assumidas as bases teóricas que alicerçam esta tese quanto a significação de criança, de suas infâncias e da própria pedagogia a questão que permanece latente é: quais as dimensões de uma ação pedagógica promotora da participação infantil?

Diante desta problemática nos parece prudente definirmos o que é uma ação pedagógica, diante das concepções já explanadas. Neste movimento nos orientamos na busca por responder as seguintes questões:

- 1) O que denota uma ação para que ela seja pedagógica?
- 2) Ação pedagógica é sinônimo de ação docente?
- 3) Quais as intersecções entre ação pedagógica e relações educativas?

Tomamos primeiramente o conceito de ação com objeto de reflexão. Nos ancoramos nas contribuições teóricas propostas pelos sociólogos Anthony Giddens – *agency*<sup>78</sup> e também do pedagogo Paulo

---

<sup>78</sup> O conceito de ação também encontra relações com a obra de Bourdieu no conceito de *Habitus*. Mesmo não tomado como referência para este estudo consideramos profícuo para compreender as relações de dominação e as condições para uma ação transformadora, no entanto, tendo consciência de que não será possível abordar com a intensidade que merece o desenvolvimento deste conceito elaborado por Bourdieu, explanamos que nos limitaremos a referendá-

Freire – *Consciência da atividade humana*, buscando superar a dicotomia entre indivíduo e estrutura, ou seja, de perceber o ser humano como “produto” mas também produtor de cultura.

Para Giddens a ação está relacionada a possibilidade de poder agir de outra maneira, é portando, na visão do autor um poder, e poder é “a capacidade que o ator tem de intervir no curso dos acontecimentos e alterá-los” (GIDDENS, 1984, p.10). As ações humanas são surpreendidas por efeitos não previstos e isto se dá porque os conhecimentos dos agentes sociais acerca das circunstâncias da ação e de suas possíveis repercussões é delimitado pelo grau de desigualdade de seu poder para incidir sobre essas circunstâncias. *Agência* seria a relação entre a ação de um agente à ação coletiva articulada com as transformações sociais (GIDDENS, 2000).

O autor ainda considera que “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas a luz de informações renovadas sobre estas próprias práticas alterando assim, constitutivamente seu caráter” (GIDDENS, 1986, p.45).

Freire (1986), por sua vez evidência a importância de uma consciência crítica – própria do ser humano – para agir em contraposição a alienação proposta por uma epistemologia hegemônica:

Os homens, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.[...] E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (FREIRE, 1986, p.51)

---

lo de modo sucinto sobre os aspectos que tratam especificamente sobre a ação humana.

Contudo, a consciência crítica proposta por Freire (1986) não se assenta apenas no plano simbólico, no âmbito das ideias, para o autor a consciência está ancorada na dimensão praxiológica:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1986, p.70)

A ação é dissertada por Freire (1986) numa dimensão política e transformadora, a partir de uma teoria dialógica e revolucionária. Nesta concepção, a ação parte do dialogismo e, deste modo, não é possível conjecturar que a ação humana seja tomada de modo singular tão pouco de modo pluralista, e sim a partir da intersubjetividade. Nas palavras do próprio Freire: “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ato no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação<sup>79</sup>” (FREIRE, 1970, p.72).

Nesta mesma obra Freire explica sua compreensão por intersubjetividade:

A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade. Radicalizando, poderíamos dizer, em linguagem não mais fenomenológica, que a intersubjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do “parentesco ontológico” dos seres no ser. É o mesmo mistério que nos invade e nos envolve, encobrendo-se e descobrindo-se na ambigüidade de nosso corpo consciente [...] Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do

---

<sup>79</sup> Intercomunicação para Freire é o processo de dialogicidade.

outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade. (FREIRE, 1970, p.75)

A intersubjetividade consiste no relacionamento interativo entre os sujeitos. Neste sentido, e, em acordo com os autores com os quais dialogamos, tomamos a ação social como a capacidade e o poder do ser humano, a partir das interações e da dialogicidade, de agir e transformar o mundo.

Retomamos a palavra *pedagógica* para reflexão uma vez que estamos tratando de uma ação específica. Não é qualquer ação. É pedagógica.

A pedagogia se inaugura na Modernidade como campo de reflexão, organização, sistematização e orientação do processo educativo. Nesta perspectiva, a ação, ao ser pedagógica, necessariamente seria uma ação que orienta, que explica, que educa à luz de reflexões teóricas, com vistas a colaborar com a formação de uma sociedade específica. O termo pedagógico remete a uma ação específica cuja centralidade se dá através de uma reflexão sobre a maneira como a sociedade se educa.

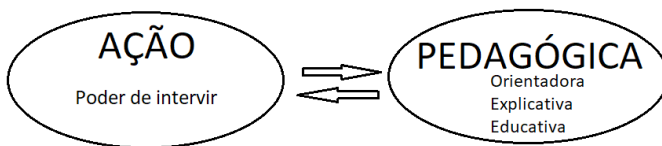


Figura 16 - Ação pedagógica I

Ao ser pedagógica, a ação é, inevitavelmente, uma ação educativa. Por outro lado, a ação educativa nem sempre é pedagógica, uma vez que a educação se dá no processo de socialização que é diverso e dinâmico. Isto significa que a ação educativa é toda ação que se dá na relação com o(s) outro(s) e que emana um processo de socialização, já a ação pedagógica é aquela que se origina a partir de uma elaboração teórica-reflexiva sobre o processo de socialização. Embora não seja possível conceber uma ação pedagógica destituída do viés educativo, já que a pedagogia se fundamenta nas relações e ações humanas, é possível afirmar que há ações educativas que não são pedagógicas.

No espaço de educação infantil há ações educativas e ações pedagógicas, no entanto, o que caracteriza estes espaços como etapa básica da educação é justamente o conjunto de orientações pedagógicas que o constitui. Este conjunto de orientações, seja no plano macro (leis e diretrizes, financiamentos, etc.) seja no plano micro (projeto político pedagógico, planejamento, registros, etc.) são, ou deveriam ser, produto de um debruçar reflexivo sobre a ação educativa. Quando dizemos que nestes espaços, há ações educativas, nos referimos àquelas ações que não correspondem às orientações/reflexões sobre o desenvolvimento integral das crianças.

É o crivo pedagógico – o pensar sobre o desenvolvimento integral da criança, ancorado em teorias e conceitos - que difere as ações educativas das pedagógicas. É preciso esclarecer que não podemos incorrer no equivocado entendimento de que a ação educativa não corresponde às necessidades das crianças quanto ao seu desenvolvimento. Não é isso! A diferenciação aqui posta não pretende hierarquizar a importância das ações, sejam elas educativas ou pedagógicas, o que nos cabe neste trabalho é apresentar a especificidade da ação pedagógica.

As ações das crianças, por exemplo, não podem ser compreendidas como ações pedagógicas. São educativas. São potentes ações educativas que merecem ser levadas em consideração. Se partimos do princípio que as crianças são capazes de participar sobre as coisas que lhes dizem respeito é inequívoco que suas ações devem redimensionar as ações pedagógicas. É disso que este trabalho trata: da participação das crianças nas ações pedagógicas.

Outra questão que merece ser apontada é a aparente confusão entre ação docente e a ação pedagógica. Nos parece desacertado, compreender a ação docente como sinônimo da ação pedagógica. A ação docente<sup>80</sup> compõe a ação pedagógica. A prática docente é composta das ações educativas e pedagógicas, uma vez que a ação docente está relacionada aos saberes dos professores e esta relação não é estritamente cognitiva ou intelectual: “são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 272). Para o autor o saber docente se compõe de vários saberes

---

<sup>80</sup> Julgamos que as auxiliares de sala no município de Florianópolis exercem a docência tal como já explanado anteriormente quando tratamos da contextualização do campo, embora estas não sejam reconhecidas legalmente pelo poder executivo no exercício desta função.

provenientes de diferentes fontes: o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da formação profissional, o saber experiencial, o saber cultural. Em suas palavras: “A prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (Ibidem, p. 237).

A ação pedagógica, por outro lado, será sempre a síntese de um conjunto de ações que orientam e prescrevem a ação docente. Sendo assim, a prática docente, embora seja pedagógica, é apenas uma parte constitutiva da ação pedagógica de uma instituição de educação infantil.

Buscamos através da renda de bilro<sup>81</sup> fazer uma correspondência ilustrativa com aquilo que se desenhou, a partir dos estudos aqui traçados, ser a ação pedagógica.

Nesta analogia, a ação pedagógica seria a renda em si. Cada renda é diferente da outra, e mesmo que haja um molde a ser seguido da figura que se pretenda fazer, nenhuma renda é idêntica a outra. Isto significa, por exemplo, que não há duas ou mais unidades de educação infantil que desempenham a mesma ação pedagógica. Haverá similitudes, mas não exatidão, uma vez que a ação pedagógica depende dos “fios” – a estrutura e sua materialidade- , mas também é intrínseca as “mãos” de quem rende – os sujeitos.

Cada conjunto de fios presos ao bilro representa os seguimentos<sup>82</sup> específicos da ação pedagógica: tempos, espaços e materiais; os constrangimentos sociais/culturais; as relações, documentos orientadores; planejamento e as experiências.

A seguir explicitaremos aquilo que foi desenvolvido por nós acerca de cada elemento constitutivo da ação pedagógica.

---

<sup>81</sup> A renda de bilros é um artesanato cuja técnica se dá pelo cruzamento sucessivo ou entremeados de fios têxteis, executado sobre o pique com a ajuda de alfinetes e dos bilros. A escolha por tal analogia, em especial por esta atividade, busca valorizar e resgatar um pouco da cultura açoriana presente em Florianópolis.

<sup>82</sup> Estamos ciente de que seja possível que a ação pedagógica seja constituída de mais elementos dos quais não foram possíveis desenvolver neste trabalho.



Figura 17 - Ação Pedagógica II

**a) Tempos, espaços e materiais:**

Compreendemos que o tempo, o espaço e os materiais não são determinantes da ação pedagógica, no entanto, interferem e são interferidos pela ação dos sujeitos. São elementos que, dependendo da forma como são organizadas, podem engessar ou qualificar as ações pedagógicas, especialmente, no que se refere a participação das crianças.

A ocupação do tempo livre das crianças é uma preocupação assumida pela pedagogia desde Comenius(2011) e Durkheim (2007, 2008, 2013) . É possível perceber, por meio dos dois autores, que o tempo das crianças deve ser preenchido de modo a contribuir para o desenvolvimento moral e cultural da sociedade. Batista (1998, p.34) ao fazer uma análise histórica<sup>83</sup> sobre esta preocupação social em relação ao tempo das crianças afirma que o tempo na escola se constitui como tempo de preparação das crianças para o trabalho, que assume e legitima uma luta contra o ócio.

Sarmento (2004) pontua, a partir da Sociologia da Infância, que as crianças estão cada vez mais institucionalizadas na Modernidade, e por

<sup>83</sup> A autora dialoga teoricamente com Thompson (1991), Petitat (1994) e Enguita (1989) e sua pesquisa tratou de analisar a rotina na educação infantil.

isso, condicionadas a um tempo que não as respeitam no seu modo de ser e de agir no mundo. Fernandes (2004, p.189), argumenta que “todos os tempos da vida das crianças estão profundamente engavetados e manipulados pelos adultos”.

O espaço e os materiais, de igual modo, podem influir sobre a ação pedagógica a partir das racionalidades e sensibilidades das quais são vislumbradas.

Tomamos como referência neste ponto a definição de espaço teorizada por Santos (1978) ao exprimir que “o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante” (SANTOS, 1978, p. 171). Para o autor, o espaço é resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais ora oferecendo, outras recusando uma localização. Neste sentido a ação pedagógica toma o espaço tanto como ambiente que lhe é oferecida, ou seja, das condições concretas que lhes é disponibilizada (arquitetura, materialidades, arborização, etc. ) quanto território a ser oferecido ao outro.

Agostinho (2003, p.149) ao tratar do espaço da creche,<sup>84</sup> conclui que crianças e adultos dão respostas diferenciadas diante da materialidade do espaço físico e neste sentido, para a autora, é preciso projetar e organizar o espaço da creche de acordo com os anseios das crianças. Para a autora é preciso que inclua as crianças neste processo de planejamento.

Para os estudos da *Geografia da Infância*<sup>85</sup> que toma como princípio o reconhecimento da prática geográfica das crianças e as configurações que delas emanam, o espaço é construído e desconstruído por relações de poder. Desta forma é preciso conhecer o olhar da infância para as suas referências espaciais e confrontá-las com o olhar do adulto com vistas a vislumbrar as representações socioespaciais dominante dos territórios em que vivem.

#### **b) Constrangimentos culturais e sociais:**

A cultura no qual estamos imersos socialmente conformam a ação pedagógica. Por exemplo, a maneira como são organizadas as ações dentro de uma unidade educativa localizada no campo se difere daquelas organizadas em uma unidade educativa urbana. É diferente porque a cultura urbana é distinta da cultura do campo. Ao considerarmos as

---

<sup>84</sup> A autora realiza uma pesquisa no âmbito do mestrado no qual se propõe pensar o espaço da creche a partir daquilo que as crianças propõem.

<sup>85</sup> A partir do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora.



condições concretas de vida das crianças torna-se indispensável promover ações pedagógicas específicas que contribua com suas aprendizagens.

A ideia apresentada pela perspectiva crítica da Sociologia da infância<sup>86</sup>, por exemplo, considera a infância como um grupo social oprimido. Para esta corrente sociológica, a subalternidade atribuída às crianças é resultado de uma ideia moderna de infância no qual os adultos ocupam uma posição social incontestável em relação a elas. Neste sentido, é provável que este cenário de opressão em relação a infância (situação social e cultural) esteja marcado nas ações pedagógicas que incidem sobre as aprendizagens das crianças.

### **c) As relações:**

Para pensar as relações dentro das ações pedagógicas, trazemos os contributos de Freire (1987), no qual vislumbra uma relação dialógica, em que o poder não deve ser determinante nas relações:

Sabe também que, constituído por um tu – um não – eu – esse tu que o constituí, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, já sujeitos que se encontram para a pronuncia do mundo, para a sua transformação (FREIRE, 1987, p.96).

Apesar de estarmos em acordo com o autor, pontuamos que as relações que permeiam os espaços de educação infantil são constitutivas de poder e que estas relações esculpem a ação pedagógica. Nos parece manifesto que, ao vivermos numa sociedade que segue a lógica do capital e do colonialismo, as relações se pronunciam pela conquista de quem domina e daquele que é dominado. Conscientes disto, porém, almejando uma relação dialógica na sociedade, prenciamos que a ação pedagógica é produto tanto das relações que se pautam na dialogicidade quanto daquelas que se aportam na hierarquia.

---

<sup>86</sup> Gaitan (2006) e Sarmiento (2006), ao analisarem os estudos realizados a partir da Sociologia da Infância e as diferentes abordagens teóricas utilizadas nesses estudos, classificaram este campo em três perspectivas: estrutural, interpretativa ou construcionista e crítica ou relacional.

**d) Documentos orientadores:**

Compreendemos os documentos orientadores a partir do que é preconizado por Kramer (1997) ao tratar sobre as propostas curriculares no Brasil:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada (KRAMER, 1997, p.4).

E também das exposições da estudiosa francesa Catherine Bouve (2013, p.85) ao tratar sobre o currículo para a educação da primeira infância ao nos alertar sobre o cuidado que devemos ter em relação a política neoliberal de um discurso dominante que se centra na quantidade em detrimento a qualidade visando o lucro. Para a autora os documentos orientadores podem se constituir como ato de resistência contra uma política neoliberal, à medida que se assume como um projeto social no qual valoriza a interação entre crianças e adultos, contribuindo na construção de um espaço de educação infantil como lugar de práticas políticas e éticas (Dahlberg, Moss, Pence, 2007).

Em acordo com os autores, postulamos que os documentos orientadores, fazem parte da ação pedagógica.

**e) Documentação pedagógica:**

A partir da abordagem italiana que em linhas gerais conceitua a documentação pedagógica como sistematização do trabalho pedagógico, relaciona-se ao planejamento, à avaliação e a publicização do trabalho desenvolvido no espaço de educação infantil e deve ser compreendido como elemento inerente a ação pedagógica (Malaguzzi, 1999).

Neste sentido a documentação pedagógica pode ser compreendida como um processo ativo e interativo que contribui tanto para a construção da identidade profissional como institucional.

Bassoto (2001) ao analisar o papel da documentação pedagógica define três abordagens: *Comunicativa* que diz respeito a todas produções que tem por finalidade a informação e a visibilidade sobre o trabalho desenvolvido, que vão desde as páginas eletrônicas, bilhetes às famílias bem como exposições e apresentações; *Hermenêutica* cujo objetivo é a reflexão sobre o processo educativo e seus fundamentos, que engloba desde o projeto político pedagógico até o registro; *Pesquisa* são os materiais para a formação docente, neste estão os relatórios de pesquisa, os projetos de formação, etc.

Benzoni (2001) também no exercício de categorizar as abordagens da documentação pedagógica elabora cinco eixos: *Documentar para descobrir e conhecer* apontando a documentação como instrumento de reflexão e autoanálise sobre o imaginário pedagógico latente, pondo em confronto a intencionalidade pedagógica e a prática concreta questionando a filosofia educativa a partir das relações criança-adulto; *Documentar para analisar e reprojeter* com vistas a ampliar a consciência profissional a partir da avaliação da ação docente e o seu replanejamento; *Documentar para preservar a memória* na recuperação de fontes, na análise dos dados e na definição de um quadro conceitual que agregue a visão das crianças e famílias; *Documentar para estar com as crianças* como possibilidade de elaborar junto às crianças uma memória histórica e pessoal; *Documentar para informar e comunicar* promovendo o conhecimento aos sujeitos - comunidade educativa - acerca das escolhas pedagógicas permitindo o debate e o confronto de ideias.

Ainda a luz da bibliografia italiana, a documentação pedagógica é área de conhecimento porque se traduz em atividade de “elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos” (BISOGNO, 1980, p.17). A documentação é práxis reflexiva a medida que se configura no processo de avaliação das experiências (conhecimento vivido, referencial teórico, metodologia da ação) para redimensionar o proposto.

#### **f) Experiência:**

Freire formula a ideia de que a subjetividade não pode ser compreendida separada da objetividade, mas a partir de uma história que é individual, mas também é coletiva:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O

conhecimento, pelo contrário, exige uma **presença curiosa** do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, **pelo qual se reconhece conhecendo** e, ao reconhecer-se assim, percebe-o como de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido (FREIRE, 2002b, p. 27). Grifos nossos.

Indo ao encontro das palavras do autor, percebemos a experiência como um processo de reflexividade no qual o ser humano não se traduz em objeto cognoscente mas, sujeito de um enfrentamento que ocorre do processo dinâmico e inconcluso da vida. A ação pedagógica tem em si as experiências de cada sujeito que a compõe. Isto significa que a síntese das reflexões sobre a ação educativa leva consigo uma infinidade de experiências, de diversos atores, com distintos poderes.

A síntese na qual procuramos desenvolver a partir destas elucubrações teóricas sobre o que constitui a ação pedagógica segue os princípios de uma pedagogia centrada nas crianças e suas relações com o mundo.

Perspectivar uma pedagogia da infância que se assenta nos direitos das crianças (na sua participação social e política, na provisão<sup>87</sup> de condições para que elas se desenvolvam integralmente) exige que tomemos como objeto de análise os tempos, espaços e materiais (a forma como são planejados e organizados, bem como perceber de que modo as crianças agem sobre estas organizações); as relações instituídas no interior da unidade educativa (adultos/crianças, crianças/crianças, adultos/adultos) procurando desvelar como se dão as relações de poder; as experiências dos sujeitos diante os constrangimentos sociais e culturais e sobre a vida; os documentos orientadores e a documentação pedagógica a percebendo-se sobre a intensidade das vozes das crianças sobre estes.

---

<sup>87</sup> Compreendemos que o direito a proteção pode ser incorporado ao direito a provisão e participação, uma vez que, ao prover condições para que as crianças se desenvolvam integralmente inclui protege-las de explorações, violências, etc.

#### **4.4 Participação Infantil, um direito político: considerações sobre a participação das crianças como prática social concreta**

A participação no campo das ciências humanas é um tema explorado por diversos estudiosos de diferentes disciplinas: sociologia, direito, ciências políticas e psicologia. Deste modo, o conceito de participação engloba uma multiplicidade de definições que representam a diversidade dos enfoques e os diversos objetivos atribuídos, tornando-se tarefa complexa sua definição por ser este um tipo de conceito que só se concretiza por meio da prática social, estando sujeito a ressignificações a partir das transformações culturais e ideológicas da sociedade. (Mendonça, 1987; Alencar 2010).

Os pressupostos da participação, configurados a partir do século XIII, recorre-se aos teóricos clássicos como Rousseau (1978), Marx e Engels (1980), além de contemporâneos tais como Ammann (1977), Mendonça (1987), Alencar (2010) e Freire (2001) no qual compreendem a participação enquanto prática social concreta. Rousseau (1978) percebe a participação como legítima não só a partir de sua realização direta pelos indivíduos na formulação das leis, mas evidencia que estas não se caracterizam apenas como uma mera formalidade para a legitimação de deliberações burocráticas. Pateman (1992) sobre as proposições acerca de participação conforme Rousseau afirma:

A participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas (PATEMAN, 1992, p.35).

Já Arnstein (1969) considera que a participação é a estratégia de redistribuição de poder que permite aos cidadãos excluídos dos processos políticos e econômicos serem ativamente incluídos como participantes do planejamento do seu futuro. Neste sentido, a participação é percebida como uma estratégia de inclusão social. Demo (2001) contribui, alertando-nos que a participação não pode ser entendida como dádiva, pois não resultaria da conquista, mas da tutela, em que o dirigente delimita o espaço concedido e permitido. Não pode ser entendida como concessão, pois sendo um dos eixos elementares da política social não pode ser

secundarizada, nem tampouco desconsiderado seu caráter de conquista. Também não pode ser entendida como coisa preexistente, pois a construção de um ambiente participativo não é uma concessão divina, coisa predestinada, mas decorre de um processo histórico que se delinea em lugares e tempos diferentes.

Gohn (2001) ao analisar os paradigmas da participação política no Brasil afirma que existem cinco formas distintas:

- a) A **participação liberal** que tem como objetivo fortalecer a sociedade civil e reformar a estrutura da democracia representativa de modo a evitar as ingerências do Estado. Não para participar efetivamente do Estado, mas para fortalece-lo. Trata-se de um paradigma que preserva a ordem social garantindo a liberdade individual à medida que amplia os canais de informação de forma que os cidadãos possam manifestar as preferências antes que as decisões sejam tomadas.
- b) A **participação autoritária** própria de regimes autoritários, mas também em regimes democráticos representativos, utilizada como forma de persuasão e controle da sociedade: “Nesse caso a arena participativa são as políticas públicas, quando se estimula, de cima para baixo, a promoção de programas que visam apenas diluir os conflitos sociais” (GOHN, 2001, p. 17).
- c) A **participação revolucionária** que possui o objetivo de lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. Representa-se por coletivos organizados em busca de uma autonomia da divisão do poder político contra qualquer tipo de submissão e sujeição do cidadão.
- d) A **participação democrática** que considera a participação como fenômeno que ocorre na sociedade civil e também nas instituições formais políticas, fundamenta-se a partir da soberania popular e da participação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Seu princípio básico é a delegação do poder de representação, sendo assim o sistema representativo (através do voto) é o critério supremo de organização dos indivíduos.

- e) A *participação democrática radical* se constitui como uma combinação entre a participação democrática e revolucionária. Da participação democrática defende-se a soberania popular, e da participação revolucionária a divisão de poder político. É defendida por teóricos e ativistas que não acreditam na democracia representativa como um modelo concretamente democrático, propõem sua substituição por um modelo de democracia participativa que fortaleça a sociedade civil para a construção de uma nova realidade social.

A autora nos alerta para o fato de que estas interpretações apresentadas “não são monolíticas; elas geraram historicamente, outras interpretações a partir de composições como: liberal/comunitária; liberal-corporativa; autoritária (de direita e de esquerda); revolucionária (gradual ou por ato de força); democrática/radical etc”. (GOHN,2001p.17).

Com estas considerações chegamos ao entendimento que a participação é uma conquista processual, produto das lutas sociais no desenvolvimento da democracia e constitutivas das relações de poder.

Ao transpormos o conceito de participação social mais alargado para o campo específico da infância, ou seja, da participação infantil, fazemos uma breve incursão histórica sobre como se inaugura a participação das crianças como direito.

As primeiras preocupações legais – expressos em documentos orientadores da ação social - sobre os direitos às crianças se inaugura após a segunda guerra mundial, no qual as crianças foram as maiores vítimas da guerra, desprovidas de condições essenciais à vida, as que sobreviveram a guerra tornaram-se órfãs. Foi a partir da Declaração dos Direitos humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e proclamada em 1948, de um conceito mais amplo de direito, fundamentado especialmente na liberdade, na justiça e na igualdade, inerente a todos os membros da família humana<sup>88</sup> que os primeiros contornos dos direitos específicos das crianças foram ganhando forma<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> No preambulo da Declaração dos direitos humanos temos: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”

<sup>89</sup> Fernandes (2005) considera outros movimentos anteriores à Declaração como percussores dos direitos das crianças, são eles: o primeiro esboço de um projeto para organização internacional de proteção à infância em 1913 no qual foi interrompido pela primeira guerra mundial; a criação do Comitê de Proteção à

reverberando, em mais de quarenta anos depois, na Convenção sobre os direitos das crianças<sup>90</sup> adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1989.

No entanto, como já vimos anteriormente é na mudança entre o paradigma da idade média para a modernidade – sustentado pelas ideias do iluminismo, que se inicia uma mudança conceitual sobre a infância, no qual a criança torna-se cidadã – ao passo que são projetadas políticas e orientações sociais destinadas à elas, deixando de ser percebida como propriedade da família. Estas ações associadas aos cuidados e a educação das crianças, especialmente entre os séculos XVII e XVIII podem ser consideradas embriões do estatuto legal aos direitos infantis.

Durante os últimos 200 anos as crianças passaram de um estatuto pessoal e social enquanto indivíduos com direitos, sendo encaradas essencialmente enquanto propriedade dos pais, para um estatuto pessoal parcial com alguns direitos de auto-determinação associados a crescentes direitos de provisão e protecção. Landsdown refere que *“...reconheceu-se que os direitos dos pais sobre as crianças não são invioláveis e que o Estado tem o direito de intervir para proteger as crianças”* (1994:33) e que, por outro lado, se assistiu ao reconhecimento de que os pais não têm a responsabilidade isolada das suas crianças, cabendo ao Estado um papel importante de apoio às famílias. (FERNANDES, 2005, p.27)

Considerando o movimento histórico e as relações sociais travadas na construção deste documento, nos importa atentarmos sobre o direito à participação atribuído as crianças. É preciso considerar que tal documento foi proposto pelo governo polaco, em 1979, no Ano Internacional da Criança com o lema “o melhor interesse da criança”, inspirado na vida e

---

infância pela Sociedade das Nações em 1919; a constituição da Associação Internacional para a protecção à infância em 1921 e a Ata sobre os direitos das crianças adotado pela Liga das Nações em 1923.

<sup>90</sup> Embora a CDC tenha sido ratificada pela grande maioria dos países – somente Estados Unidos e Somália não o ratificaram – devido à complexidade das culturas envolvidas, penso que vale utilizar como documento que baliza a discussão em torno da participação infantil.



no trabalho desenvolvido por Janusz Korczak<sup>91</sup> no qual tinha como influência de sua prática educativa Rousseau e Pestalozzi, “com as ideias de Rousseau, Korczak aprendeu sobre os avanços pedagógicos em relação ao desenvolvimento natural da criança. Com Pestalozzi, ele entendeu e aplicou, no seu cotidiano no orfanado, as ideias de educação democrática” (SARUE, 2011, p.31).

As ideias democráticas em consonância com uma concepção de infância que possui um significado e sentido próprio traduzem-se na prática de Korczak a promoção da participação das crianças.

Não tomaremos como foco de análise a prática desenvolvida por ele, basta-nos para o momento compreender o porquê da CDC, diferente de outros documentos produzidos anteriormente para a infância, traz o terceiro “P” de participação, para além da proteção e provisão, aos direitos infantis, apesar do documento colocar um peso maior sobre os direitos que buscam proteger as crianças das situações de abusos e violências e também dos direitos que provêm o seu desenvolvimento intelectual e biológico, em relação aos direitos que incidem sobre a liberdade de expressão, de opinião e de tomar decisões (Hammarberg,1990).

Smith (1997) ao tratar sobre os direitos das crianças, aponta que os direitos que se assentam na provisão e na proteção estão ancorados em direitos sociais, uma vez que estes não contestam a propagada ideia de superioridade do adulto em relação as crianças, já os direitos que emergem da participação são considerados pelo autor como direitos políticos, porque eles exigem o reconhecimento da criança como sujeitos competentes para tomar decisões e também o reconhecimento de suas ações para a transformação social.

Ao trazer o direito das crianças a participarem para o campo da educação, trazemos as contribuições de Rayne e Rubio (2003) onde, a partir de uma análise teórica sobre a proposta europeia de educação, elaboram dez princípios dos quais julgamos pertinentes incorporar em nossas análises.

- 1) Acesso: como um direito da criança aos serviços públicos, neste caso à educação infantil;

---

<sup>91</sup> Pseudônimo do médico pediatra e pedagogo Henryk Goldszmit. Ele foi responsável pela criação e direção de vários orfanatos. Seu último trabalho foi no Gueto Judio na Varsóvia para onde o seu orfanato foi transferido durante o regime Nazista. Morreu em 1942 no centro de concentração em Treblinka junto com as crianças que foram deportadas para lá.

- 2) Financiamento: atrelado ao primeiro princípio retoma a importância de estruturas que respeitem as condições sociais das crianças;
- 3) Abordagem pedagógica: que se contraponha a ideia de educação como escolarização precoce e higienista e pautando-se em ricos e diversificados encontros entre os sujeitos;
- 4) A participação como prática educativa democrática: a participação das crianças expressas na formulação de documentos, na formação docente;
- 5) Uma política social para a infância: que agregue todos os serviços destinados à elas a partir da mesma posição epistemológica de crianças como seres humanos competentes para participar sobre estas políticas;
- 6) Escolha e diversidade: uma abordagem pluralista e acolhedora que luta contra os estereótipos e discriminação em relação às crianças;
- 7) Avaliação participativa, democrática e transparente: a busca por dispositivos que avaliem a qualidade dos serviços prestados às crianças no qual todos possam os envolvidos (crianças, docentes, famílias) possam expressar suas opiniões;
- 8) Valorização do profissional que trabalha com as crianças: visando uma qualificação profissional que se ancore no desenvolvimento de um pensamento crítico, no trabalho interdisciplinar, numa práxis democrática;
- 9) Uma visão global de educação que respeite as crianças: romper as fronteiras entre a educação infantil e o ensino fundamental<sup>92</sup> com vistas a garantir a especificidade do ser criança em detrimento do ser aluno;
- 10) Parceria transnacional: a construção ativa e renovada de parcerias, a participação em rede, a troca de saberes e experiências sobre participação infantil.

Para as autoras a garantia do direito das crianças a participação no âmbito da educação reclama um conjunto de ações sociais e políticas para

---

<sup>92</sup> Em francês: “secteurs préscolaire et scolaire”. A autora a partir da realidade europeia também diferencia educação infantil de ensino fundamental como sendo “estruturas educativas da primeira infância e sistema escolar obrigatório”

além da escuta às crianças. O acesso e o financiamento aos serviços públicos é condição *sine qua non* para a garantia deste direito. Se pensarmos que as instituições sociais são mecanismos de acesso a participação social mais alargada e no caso da educação infantil um espaço onde as crianças possam desenvolver através de interações entre pares e na intersubjetividade com os adultos situações nas quais precisam negociar e tomar decisões, tais princípios são evidentemente necessários para que as crianças participem da vida pública.

É por tomar o espaço de educação infantil como um lugar potente para a promoção da participação das crianças que a abordagem pedagógica deverá ser pensada de modo que sustente uma prática pedagógica democrática.

Tais princípios nos remetem ao entendimento de que a participação das crianças ainda está muito condicionada ao poder dos adultos, afinal, são eles que poderão se apropriar ou não destes princípios e assim exercer políticas e organizações que assegurem tal direito.

Fernandes (2016) em entrevista concedida a Revista Científica da América Latina Y el Caribe ao ser questionada sobre os papéis dos adultos e da criança – a quem cabe a intencionalidade da ação – frente a participação infantil, afirma que devido ao fato das crianças estarem cada vez mais institucionalizadas e por isso dependentes das ações dos adultos torna-se difícil promover a participação sem que estes estejam conscientes e bem documentados sobre a importância deste direito. Para a autora não se pode pensar que qualquer ação da criança seja um ato participativo, é preciso que seja atribuído intencionalidade a este conceito.

Há ações espontâneas que, a princípio, podemos dizer: “Ela está participando”. De fato, ela pode estar a envolver-se numa determinada dinâmica. Mas o que eu acho é que nós devemos atribuir ao conceito de participação uma intencionalidade. Considerar que o sujeito tenha também consciência dessa intencionalidade porque somente assim é que ele, à medida em que vai crescendo, atribui significado político a sua participação. Se nunca me confrontarem com o facto de uma determinada ação que eu faço ser considerada participação, podemos perder experiências interessantes e importantes de tomada de consciência de que este é um modo de eu me situar e me colocar na sociedade e de me mobilizar. Quando nós consideramos o conceito de participação política, a

dimensão individual fica muito mais diluída e a dimensão coletiva assume mais sentido (FERNANDES, 2016, p.189)

Na perspectiva da autora a participação não pode ser tomada como uma ação espontânea, mas dotada de significação para as crianças, nas quais elas percebem que são levadas em consideração no coletivo social.

Com estas explanações consideramos que a participação como direito político das crianças assegura-se nas posições e ações dos adultos. Desta forma, a participação das crianças nas ações pedagógicas nos parece fundamental para a legitimação e promoção deste direito.

Buscamos a partir do exercício teórico delimitar os conceitos importantes para compreender as ações pedagógicas e a participação das crianças. Será a partir destas elucubrações no qual apresentaremos os blocos interpretativos para a análise.

## CAPÍTULO V

### DIMENSÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS



Figura 18 - Contando histórias - Mariana, Abril de 2014.

*“Os adultos pensam que as crianças só são capazes de fazer bagunça e dizer bobagens; mas elas profetizam um longínquo futuro, discutem e debatem a respeito”. (Janusz Korczak)*

### **5.1 DECOMPONDO, COMPONDO E RECOMPONDO: elementos constitutivos de uma ação pedagógica democrática**

A luz de uma posição pedagógica que toma as crianças como co-construtoras de conhecimento e cultura (nos processos de significação do mundo) e, que considera, a necessidade de tomarmos as infâncias como ponto de partida do redimensionamento da ação pedagógica, esta seção, apresenta as análises do contexto de estudo, com foco nos aspectos que delimitam a participação das crianças nas ações pedagógicas.

Tal como apontado no capítulo que trata do referencial teórico adotado, a ação pedagógica se constitui de diferentes dimensões relacionais que se entrelaçam. Desta forma, este estudo não se limitou a analisar apenas as intervenções dos adultos frente às crianças, mas todos os fios que rendam a ação pedagógica. Das sutilezas das práticas, na organização dos espaços e tempos, nas intensões expressas nas propostas, nas interações e experiências coletivas, nas vozes e corpos que se manifestam e silenciam e que revelam as possibilidades de ações pedagógicas democráticas.

O movimento inicial diante da coletânea dos achados em campo foi, a partir das inúmeras leituras e releituras, agrupar os mesmos episódios registrados tanto por mim quanto pelas crianças. Por exemplo, o registro escrito realizado por mim, sobre uma dada brincadeira e um registro fotográfico de uma criança deste mesmo momento, ou ainda, uma gravação em áudio das crianças e as fotografias capturadas por mim, bem como o desenho das crianças e as imagens fotográficas e as notações do diário de campo. Graue e Whash (2003, p.192) ao discorrer sobre as pesquisas etnográficas nos alertam que “a interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a realidade”. Para os autores os registros são fragmentos de uma experiência vivenciada, a partir de uma multiplicidade de camadas de experiências anteriores de quem registra, “são versões buriladas das suas notas de campo” (GRAUE e WHASH, 2003, p.256), e por isso não podem ser tomadas como a representação fiel da vida real. Diante destas considerações esta pesquisa buscou trazer a criança como sujeito de investigação que opera diretamente para uma visão ampliada desta realidade.

Este movimento também se deu a partir do contributo de Nunes (1999, p.37), que ao analisar as pesquisas etnográficas no campo da

antropologia, pondera que as crianças ainda não são tomadas como sujeitos importantes na condução das investigações: “Ela aparece nas mais diversas situações, espalhadas pelos dados etnográficos dos mais atentos pesquisadores, mas dificilmente é considerada como relevante em qualquer análise que a partir destes se faça”.

Neste sentido o nosso desafio foi, além de interpretar os indicativos das crianças, o de incluir a interpretação delas na categorização das análises, embora estejamos conscientes que o resultado final será a interpretação da interpretação, em outras palavras, a minha interpretação referendada pela teoria sobre a interpretação das crianças sobre suas ações. Mas ainda assim, nos parece que tal inclusão possibilita uma maior reflexividade crítica sobre as complexidades que enquadram os que as crianças dizem, em vez de apenas registrar suas vozes e ações (James apud Fernandes 2011, p.773).

Nesta perspectiva, organizamos a dinâmica dos achados representado no seguinte esquema:

1ª Composição – Organização a partir da autoria dos registros



Figura 19 – 1ª Organização da empiria

Após este primeiro arranjo conjecturamos fazer um segundo exercício no qual se pretendeu reagrupar todos os registros (os 269) por similitudes. A priori pensamos em reagrupá-los a partir daquilo que nos chamava a atenção em relação a ocupação das crianças nos espaços:

parque, passeios, sala de referência, refeitório, etc.; no tempo: momento das proposições dirigidas pelos adultos e nas ações marcadas pela imprevisibilidade das crianças; nos materiais: o que era ou não permitido as crianças manusearem e de que maneira elas os faziam; e a forma e o conteúdo das relações: como se dava as relações entre pares e entre adultos e crianças e quais os conteúdos destas relações, ou seja, quais eram os conteúdos que fomentavam as interações. Este processo, apesar do enorme esforço exigido, não foi possível de ser realizado, uma vez que todos os registros/episódios estavam situados a partir de uma lógica de tempo, espaço, de acesso aos materiais e atravessados por ações pedagógicas constituídas por dimensões completamente permeadas umas nas outras e impossíveis de serem separadas para a análise.

Numa segunda tentativa de sistematização dos dados, procuramos agrupar os registros a partir da identificação das ações dos adultos e das ações das crianças no âmbito da relação educativa no contexto coletivo. Ainda que estas ações estejam em constante relação influenciando umas nas outras percebemos uma ênfase diferenciada quanto ao modo como a ação pedagógica se delineia (guiada pelo planejamento, pelas negociações entre crianças e adultos ou a partir das ações próprias das crianças) e seus efeitos sobre a participação das crianças. Neste empreendimento identificamos as primeiras possíveis categorias de análise:

a) **Ações Pedagógicas pautadas a partir do planejamento**

Previamente documentado pela professora de sala, configura-se neste agrupamento as ações dos adultos para com as crianças a partir daquilo que estava previamente definido em documento próprio e entregue à equipe pedagógica da instituição. Foram identificados 59 episódios registrados, contudo é importante alertar que este número não corresponde ao número de planejamentos socializados com a pesquisadora, mas das ações pedagógicas resultantes destes.

b) **Ações Pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças**

Apesar da categoria acima também conter situações negociadas entre as profissionais e as crianças, esta se diferencia daquela por ter como gatilho propulsor, tanto as ações intencionais das profissionais (não documentadas) quanto àquelas que se originaram assentadas na imprevisibilidade, tanto por parte das docentes quanto das crianças. Neste conjunto estão 128 episódios registrados.



c) **Ações Pedagógicas pautadas nas ações das crianças**

Nesta esfera congregamos os 82 episódios registrados que retratam as ações iniciadas pelas próprias crianças procurando identificar a potencialidade destas ações no redimensionamento da ação pedagógica.

Com estas três grandes categorias delimitadas por similitudes procuramos identificar os pontos de confluências entre elas. Neste processo, novamente percebemos aquilo que já havia se apresentado anteriormente: a dificuldade em agrupar os episódios por tempos, espaços, materiais e conteúdo/formas das relações. Diante disso, a partir das três grandes categorias, tomamos como foco de reflexão a participação das crianças na ação pedagógica. É preciso esclarecer que a análise realizada se refere a participação das crianças nas ações pedagógicas, dos indicativos destas para uma (re)elaboração da ação pedagógica oferecida pela unidade de educação infantil. Por isso as categorias de análises definidas levam a palavra “pautadas”. São ações pedagógicas **pautadas** nas ações das crianças. Trata-se da compreensão de que as ações das crianças contribuem para reger, em alguma medida, a ação pedagógica e não que elas agem pedagogicamente.

Nas duas primeiras categorias havia um ponto de confluência marcado pela regularidade quanto a organização destas ações: envolvendo todo o grupo de crianças ou envolvendo as crianças em pequenos grupos e/ou individualmente.

Entre as ações pedagógicas pautadas a partir do planejamento previamente documentado e as ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças, reconhecemos duas situações: a influência das ações das crianças na elaboração do planejamento no qual denominamos como *permeabilidade* e a influência do planejamento nas ações das crianças. Neste último caso, há de se considerar os contributos de Corsaro (2002) e Sarmiento (2005) ao tratar sobre as culturas infantis, no qual elucubram que as crianças realizam processos de significação que são genuínos e específicos, desta forma, ainda que as ações infantis fossem motivadas pelas ações planejadas pelos adultos, tais ações não podem ser compreendidas como mera reprodução, uma vez que de modo distinto das culturas adultas, as crianças veiculam formas próprias de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Na outra esfera, entre as ações pedagógicas pautadas nas interações e diálogos entre adultos e crianças e as ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças, o que nos chamou a atenção foi a mediação.

Mediação<sup>93</sup> compreendida na superação do imediato pelo mediato, o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos, ancorado no princípio de que não há pensamento isolado porque o ser humano é coletivo:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Se o objeto o pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados. A comunicação, pelo contrário, implica em reciprocidade que não pôde ser rompida. (FREIRE, 1988, p. 66 e 67).

Em acordo com autor, percebemos três situações: a mediação entre as crianças, dos adultos para com as crianças e das crianças para com os adultos. Estas três situações revelaram, a priori, uma reflexão educativa-pedagógica democrática que merecia ser aprofundada e apurada, especialmente ao que contorna uma possível especificidade desta mediação pelas e com as crianças. Caberia indagar se a mediação realizada pelas e entre as crianças se estruturavam na mesma lógica dos adultos e de perceber quais eram as possibilidades que estas mediações traziam para a participação das crianças na ação pedagógica. Com estas indagações, o diálogo com a empiria foi organizado da seguinte maneira:

---

<sup>93</sup> Freire utiliza também a expressão “mediatização” para denominar a mediação.

2ª composição: agrupamento por similitude e pontos de confluências

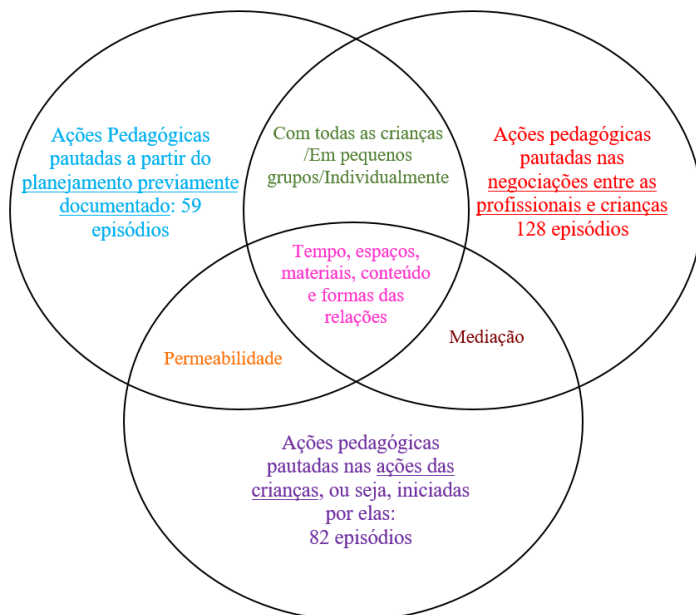


Figura 20 - 2ª Organização da empiria

O terceiro exercício<sup>94</sup> configurou-se na decomposição de cada categoria, também buscando identificar similitudes, neste caso na forma de organização das ações das crianças.

## 5.2 – AÇÕES PEDAGÓGICAS PAUTADAS A PARTIR DO PLANEJAMENTO PREVIAMENTE DOCUMENTADO

Percebemos que a categoria “Ações pedagógicas pautadas a partir do planejamento previamente documentado” era marcada por duas situações distintas: aquelas realizadas com todo o grupo de crianças e a outra pela simultaneidade das ações, onde as crianças se distribuíam em diferentes atividades, seja nas propostas planejadas previamente

<sup>94</sup> Tal exercício aconteceu simultaneamente com o segundo, bem como os outros que apresentaremos na sequência, no entanto, com objetivo didático apresentamos estes numa sequência linear.

documentadas<sup>95</sup> ou em outras situações das quais as próprias crianças iniciavam uma ação de forma independente e espontânea. Verificamos que quando as PPPDs se davam na simultaneidade das ações das crianças, estas aconteciam ou em pequenos grupos, ou individualmente como demonstra o esquema a seguir.

Decomposição das Ações pedagógicas pautadas a partir das PPPDs (59 episódios)

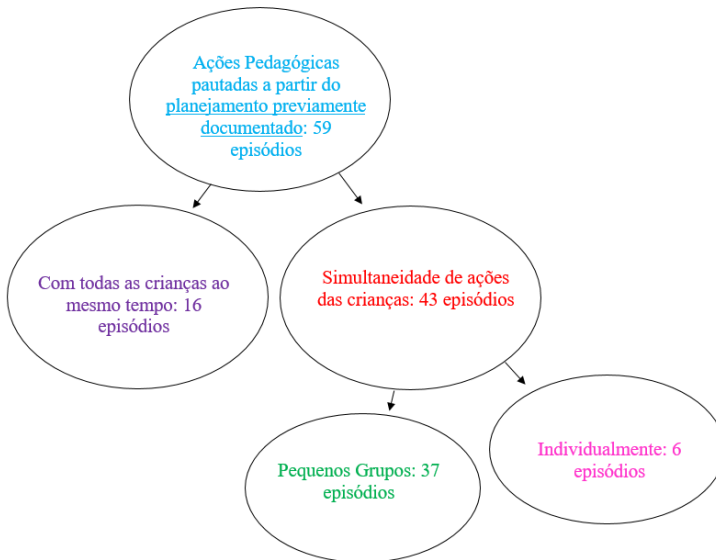


Figura 21 - 3ª Organização da Empíria

Inicialmente, a análise documental permitiu observar que há uma consonância entre o planejamento<sup>96</sup> previamente documentado - na sua execução prática - com aquilo que é preconizado nos documentos orientadores da rede para a educação infantil quanto a orientação na organização das crianças nas ações.

Nas Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (2010, p.12) por exemplo, tem-se a seguinte redação: “o desenvolvimento das experiências educativas

<sup>95</sup> A partir deste momento utilizaremos a sigla PPPD quando nos referirmos as Propostas Planejadas Previamente Documentadas.

<sup>96</sup> Elaborado pela professora regente em parceria com as auxiliares de sala e professora auxiliar de educação especial.

depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças”, já nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012, p.240), especialmente no capítulo que trata sobre as estratégias das ações pedagógicas, orienta-se que “As proposições intencionais devem ser plurais e acontecer de maneira simultânea uma com as outras de modo que a mediação feita pelas professoras possa ocorrer de maneira mais individualizada, pontual e contextualizada na relação com a criança” sugerindo que as propostas devem corresponder às crianças concretas e diversas e por isso não podem ser destinadas a todas as crianças, da mesma maneira e no mesmo tempo.

Para aprofundarmos a compreensão sobre esta vinculação com os documentos orientadores da RME apresentamos dois planejamentos previamente documentados e socializado pela professora.

Data: 24/03 a 28/03		
<b>Qual/Quais NAPs?</b>  <b>Núcleo da Ação Pedagógica</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Linguagem Oral e Escrita <input checked="" type="checkbox"/> Matemática <input checked="" type="checkbox"/> Natureza <input checked="" type="checkbox"/> Linguagem Sonoro/Corporal <input checked="" type="checkbox"/> Relações Sociais e Culturais <input checked="" type="checkbox"/> Linguagem visual <input checked="" type="checkbox"/> Brincadeira	<b>Para quem?</b>  Descrição do modo como será organizada a proposta. Para todo o grupo de crianças ou para pequenos grupos?
<b>O que? Qual a experiência a ser proposta.</b>	<i>Pesquisa de Florianópolis – Conhecendo a minha cidade Festa de Florianópolis Pescador para a Barca</i>	<u><i>Para todo o grupo</i></u>
<b>Porque? Descrever o porquê da experiência e qual a intenção ao propô-la</b>	<i>Oportunizar momentos nos quais as crianças leiam, inventem narrativas e encenem histórias sobre a ilha;            Promover a participação das crianças na exploração, observação, valorização e preservação da paisagem.            Propiciar situações de observação de diferentes aspectos da natureza;            Oportunizar tempo para que as crianças possam brincar e criar;            Promover a participação das crianças na exploração, observação, valorização e preservação da paisagem.</i>	

	<i>Propiciar situações de observação de diferentes aspectos da natureza; Oportunizar tempo para que as crianças possam brincar e criar;</i>	
Como? <b>Descrição do modo como será proposto: desenvolvimento da proposta constando o modo do desenvolvimento onde e com quais materiais.</b>	<i>Apresentar o hino de Florianópolis As crianças em roda apresentarão a pesquisa que fizeram em casa sobre a nossa cidade.  Desenhos que retratam Florianópolis para enfeitar a sala para a festa;</i>	<u><i>Para todo o grupo</i></u>  <u><i>Pequenos grupos e individualmente</i></u>

Figura 22 - Planejamento 1

<b>Data:</b> <i>14/04 a 18/04</i>		
Qual/Quais NAPs? <b>Núcleo da Ação Pedagógica</b>	(x) Linguagem Oral e Escrita (x) Matemática (x) Natureza (x) Linguagem Sonoro/Corporal (x) Relações Sociais e Culturais (x) Linguagem visual (x) Brincadeira	<b>Para quem?</b> Descrição do modo como será organizada a proposta. Para todo o grupo de crianças ou para pequenos grupos?
O que? <b>Qual a experiência a ser proposta.</b>	<i>Construção de brinquedos; Narrativas, história e escrita</i>	<u><i>Para todo o grupo</i></u>
Porque? <b>Descrever o porquê da experiência e qual a intenção ao propô-la</b>	<i>Incentivar as crianças a construírem brinquedos, estruturas, engenhocas com materiais recicláveis; Promover situações para que a escrita apareça de modo significativo e em conexão com seus usos no cotidiano; Oportunizar momentos nos quais as crianças leiam, inventem narrativas e encenem histórias.</i>	

<p>Como?</p> <p><b>Descrição do modo como será proposto: desenvolvimento da proposta constando o modo do desenvolvimento onde e com quais materiais.</b></p>	<p><i>Com a garrafa pet construir o vai-e-vem com as crianças,</i>  <i>Barca navegante; leitura da história e do registro</i>  <i>Chamada e calendário;</i>  <i>Organização do espaço da sala, livros e brinquedos;</i>  <i>Teatro;</i></p>	<p><u><i>Individual e em pequenos grupos</i></u></p>
--	---	--

Figura 23 - Planejamento 2

Com relação ao modelo do documento - tabela - é preciso esclarecer que este formato foi definido pela supervisora<sup>97</sup> da instituição e entregue às professoras para que fossem preenchidos semanalmente. As partes em azul configuram o preenchimento da professora regente<sup>98</sup>.

Ainda em relação ao formato determinado verificamos que os núcleos da ação pedagógica são compreendidos como ações independentes, como se fosse possível, por exemplo, trabalhar junto as crianças a linguagem oral e escrita desconectadas das outras linguagens e das relações sociais e culturais. Em todos os planejamentos socializados<sup>99</sup> a professora assinalava todas as opções demonstrando conhecer as orientações pedagógicas para a educação infantil da rede municipal de

<sup>97</sup> Informação dada pela professora regente e confirmada pela própria supervisora à pesquisadora.

<sup>98</sup> Destacamos que embora a responsabilidade da efetiva elaboração do planejamento documentado ser atribuída a professora regente, a feitura deste era realizado de modo compartilhado com as outras profissionais de sala. Legalmente a partir das atribuições dos cargos assumidos referendados pelo edital de concurso público, no qual temos como atribuições da professora regente “*assumir a docência, desenvolvendo atividades de planejamento, registro e avaliação necessárias à organização do trabalho na unidade educativa*”, da auxiliar de sala “*participar do processo educativo-pedagógico, nas ações de planejamento, registro e avaliação*” e em relação a professora auxiliar de educação especial não há nenhuma atribuição ao que se refere a elaboração do planejamento previamente documentado. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes> acessado em 16/09/2014.

<sup>99</sup> Foram socializados 20 planejamentos com a pesquisadora.

Florianópolis, no qual os núcleos da ação pedagógica: linguagens (gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita); Relações Sociais e Culturais (contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais) e Natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais) são apresentados contextualizados como conteúdo de ação pedagógica e não como conteúdo curricular, justamente por não constituir-se num programa disciplinar.

Uma pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige, antes, conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal. Exige dar atenção as duas dimensões que constituem sua experiência social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas portanto, no contexto das relações com os outros[...] há uma tendência de descolar o trato com os conteúdos do processo de constituição social os sujeitos de pouca idade. Tal tendência tem nos levado a prescrever muita cautela em indicar conteúdos específicos para trabalhar na faixa etária de 0 a 6 anos. Mesmo quando redefinidos e reorientados conforme procuramos explicitar aqui. Insistimos, então, em manter um alerta vermelho neste particular. (DEPEI, 2010)

Ainda sobre o formato do instrumento utilizado pela professora, notamos que a brincadeira aparece como um conteúdo de ação independente, no entanto, nos documentos orientadores a brincadeira é concebida como eixo estruturante destes núcleos e não o contrário.

Ao observarmos e refletirmos sobre os repertórios de brincadeiras e os modos como as crianças do grupo em que atuamos brincam, podemos obter indicativos para o planejamento de tempos e espaços que favoreçam o brincar. Tal movimento



possibilita a valorização e a reflexão sobre as experiências lúdicas das crianças, e uma ação **intencional no sentido de respeitá-las, ampliá-las e diversifica-las**. Conhecer a brincadeira – em uma perspectiva pedagógica – exige proposições por parte das professoras de práticas de **observação, registro e análise sistemáticos**<sup>100</sup>. Isso significa que a brincadeira é entendida enquanto escolha da criança, mas que cabe às professoras criar condições adequadas para que as crianças brinquem, seja sozinha se for a sua escolha, com objetos, com pares da mesma idade, de outras idades ou com adultos. Identificar a brincadeira como pedagógica não significa didatizar a brincadeira, utilizando-a como meio para atingir algum objetivo de ensino por parte da professora, mas reconhecer todas as possibilidades de conhecimento, construção simbólica, de interação, de produção cultural que existem na brincadeira. (OCEI,2012)

De acordo com os documentos, a brincadeira deve ser objeto de reflexão e ação intencional dos adultos que devem *respeitá-la, ampliá-las e diversifica-las*, contudo, esta ação intencional, especialmente na diversificação e a ampliação das brincadeiras, se dará a partir das experiências das crianças ancoradas nos núcleos de ação.

Este indicativo dos documentos orientadores da educação infantil de Florianópolis vai ao encontro dos estudos de Brougère (1998) nos quais apontam a brincadeira liberta de qualquer função precisa do adulto, uma vez que, a experiência lúdica não é conteúdo disciplinar a ser transferida.

Experiência lúdica não é transferida para o indivíduo. Ele é co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e

---

<sup>100</sup> Grifos originais do documento.

produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. (BROUGERE, 1998, p.14)

Tomar a brincadeira como um núcleo de ação pedagógica significa dizer que a brincadeira pode ser controlada pelo adulto e utilizada para seduzir a criança para fins de conteúdo didático a serem transmitidos, inibindo desta forma, todo o domínio de significação simbólica pelas crianças na produção da cultura lúdica.

A análise dos planejamos nos permitiram perceber em certa medida a intencionalidade das profissionais frente a participação das crianças nas ações pedagógicas, bem como a influência dos documentos orientadores na sistematização desta intencionalidade.

Consideramos que a proposição de ações simultâneas e da organização destas a partir de diferentes conjunções das crianças vai ao encontro do princípio do direito a participação no qual preconiza que as crianças devem ter assegurado seus direitos de escolhas. Por outro lado, este instrumento da ação docente por si só não nos possibilitou perceber a intensidade e as formas de participação das crianças nas PPPDs. Conjecturamos que tal compreensão se daria também a partir de uma reflexão sobre os modos em que as ações eram encaminhadas.

### **5.2.1 – Com todas as crianças ao mesmo tempo:**

Nesta subcategoria há dezesseis episódios registrados. Importante pontuar que, ao trazermos os registros para análise, privilegiamos aqueles que estão contemplados nos dois planejamentos apresentados, contudo em alguns momentos, visando a contextualização da análise, poderemos trazer outros.

Dos episódios registrados, cujas ações pedagógicas se estruturavam a partir de uma organização com todas as crianças, percebemos uma regularidade na mecanização da escuta, de uma docência desatenta às crianças, tal como pode ser observado na situação a seguir:

**Ouçá-me para que eu NÃO te ouça.<sup>101</sup>**

As crianças estão em roda no tapete junto com Diana.

Professora: *eu quero saber o que vocês fizeram neste final de semana.*

---

<sup>101</sup> Nomeamos os registros com objetivo de evidenciar a análise realizada.

Alice: *eu fui no centro*

Lucas: *andei de bicicleta*

Alexandre: *eu te vi de bicicleta*

Fernanda: *eu fui na casa da minha tia*

As crianças começam a contar uma para as outras o que tinham feito.

Professora: *agora é a vez da Yasmim, vamos ouvi-la? Alexandre a Yasmim vai falar agora.*

Yasmim: *fui no shopping*

Professora: *tá, agora é o Bruno, o que você fez Bruno?*

Bruno: *vi televisão*

Professora: *agora é a Elisa, vamos ouvir...Alice guarda o livro.*

Luana grita: *tem um bichinho aqui!*

Samantha: *mata!*

Bruno: *é aquele que fede!*

Professora: *não precisa matar, vamos devolver para a natureza.*

Alice pega o livro novamente na estante.

Professora: *Maria Clara, o que você fez no final de semana?*

Maria Clara: *fui na casa do meu pai*

Professora: *muito bem, agora é o Tomás...*

(Diário de campo, 14 de abril 2014)

Apesar da professora querer garantir que cada criança tivesse oportunidade para falar, ela não conseguia se envolver na conversa. Não se tratava de uma conversa dialógica, mas de mera formalização de uma atividade planejada. A tarefa desempenhada pelo adulto era o de escutar e não auscultar<sup>102</sup> as crianças. Se por um lado havia uma preocupação, por parte da professora, para que todas as crianças pudessem expor sua experiência, por outro as vozes das crianças, em momentos como estes, eram frequentemente silenciadas.

Este episódio demonstra a inquietude da professora com relação ao tempo cronológico. Em dividir igualmente os minutos destinados a proposta (a roda de conversa) entre todas as crianças, suprimindo muitas vezes o conteúdo narrativo. Contudo, as crianças continuavam a falar com seus pares, mesmo quando o “tempo” delas já havia se esgotado. Alexandre por exemplo, segue a conversa com Lucas, na mesma roda e na mesma temática da conversa, bem como Maria Clara e Bryan.

---

<sup>102</sup> Auscultar com referência em Rocha (2008) e Sarmiento (2005) que utilizam este conceito na perspectiva de ouvir as crianças para além do órgão audição, mas na recepção valorosa e compreensão cuidadosa da comunicação feita por elas.

### A auscultação entre as crianças

Alexandre: *já foi lá na base andar de bicicleta?*

Lucas: *não, agora que eu sei andar sem a rodinha*

Alexandre: *dá para fazer corrida.*

[...]

Maria Clara: *eu não gosto da namorada do meu pai*

Bryan: *é a tua mãe?*

Maria Clara: *não, é a que mora na casa do meu pai*

Bryan: *eu gosto da minha mãe*

Maria Clara: *ela é chata, não posso fazer nada...*

(Diário de campo, 14 de abril 2014)

As ações adultocêntrica para com as crianças são identificadas por Prout e James (2005) a partir dos *estudos sociais da infância*. Os autores afirmam que estamos imersos em uma sociedade adultocêntrica, no qual o conceito de criança presente no nosso imaginário está atrelado ao conceito de desenvolvimento e de socialização<sup>103</sup>. Ainda para os autores, estes conceitos articulam-se no apagamento ou marginalização da infância, impedindo a compreensão da criança em si mesma, como ser presente, capaz de interpretar o mundo em que vive e, através de suas ações, afetar o seu entorno e as pessoas com quem convive.

Esta ideia de criança forjada pelos conceitos de socialização e desenvolvimento – *devir, tábula rasa, incompleta, imatura* - ajudaram a configurar a forma como compreendemos a infância e consequentemente como agimos com elas: pela falta e pela negação. Assim, não é incompreensível que encontremos ainda nos dias atuais uma relação pedagógica que por vezes é marcada pelo desprestígio dos adultos em relação aos saberes das crianças. Na situação analisada tal desprestígio é também sinalizado pela ausência das outras profissionais que atuam com o grupo de crianças e que neste momento não compõem a roda – a professora auxiliar de educação especial estava colando bilhete na agenda e a auxiliar de sala sentada em uma cadeira afastada da roda e suas intervenções junto as crianças eram no sentido de pedir silêncio.

Percebemos que a desconsideração pelas experiências infantis estava condicionada também ao modo como as crianças se manifestavam. As crianças que seguiam as regras impostas pelas profissionais ao compor a roda - sem conversas paralelas, com o corpo sentado de pernas

---

<sup>103</sup> A crítica de Prout e James se refere ao conceito de desenvolvimento a partir da psicologia desenvolvimentista e de socialização verticalizada na perspectiva de Durkheim.

cruzadas, com respostas à temática apresentada e com os olhos voltados à professora – recebiam mais atenção da professora. Neste sentido, foi possível identificar que a participação das crianças nas ações pedagógicas pautadas nas PPPDs, para ser levada em consideração pela professora, dependia da obediência das crianças quanto as regras estabelecidas. Esta afirmação pode ser observada a partir do episódio seguinte.

### **A escolha das participações**

A professora chama as crianças para a roda.

Professora: *vocês conhecem o hino de Florianópolis?*

Vanessa começa a cantar. Paulo, Luana, Cecília e Larissa acompanham.

Professora: *Um pedacinho de terra perdido no mar. O que é um pedacinho de terra?*

Cecília: *um montinho de terra com graminha e coqueiro.*

Professora: *é uma ilha bem pequeninha né Cecília? mas ela pode ser maior.*

Alice: *uma ilha, que fica boiando na água.*

Professora: *Isso mesmo Alice!*

Professora: *Um pedacinho de terra beleza sem par. Porque sem par?*

Lucas e Fábio estão conversando. Parecem não dar a mínima para os questionamentos da professora na roda. No entanto, Lucas responde: *porque não tem outro.* E volta a conversar com o Fábio.

Luana: *porque só ela é bonita*

Professora: *isso mesmo Luana, porque é muito bonita.*

Bruno e Paulo também conversam entre si. Paulo está deitado na roda.

Professora: *Porque o Zininho escreveu “Jamais a natureza reunião tanta beleza”?*

Paulo se levanta: *Porque a natureza é importante!* E volta a se deitar.

Luana: *é mesmo o esgoto é ruim. Um dia eu cá no esgoto!*

Helena ri.

Luana retruca: *não ri não Helena eu cá e doeu muito.*

Bruno: *É mesmo não ri, porque tem rato lá. É perigoso.*

Paulo: *e pode se machucar.*

A professora retoma a discussão sobre o hino: *O que é um poeta?*

Alice: *poeta faz as rimas*

Luana: *poeta é a estátua do Zininho.*

Professora: *E moça faceira?*

Alice: *que faz renda*

Luana: *eu tinha falado primeiro!*

Professora: *faceira é feliz! Rendeira é quem faz renda. Eu vou trazer para vocês a almofada que a rendeira usa para fazer a renda.*

A professora pede a auxiliar de educação especial que vá na biblioteca pegar o dicionário quando percebe que não sabe o que significa “fagueira”.

Professora: *o que é uma lagoa?*

Tomás: *a água é paradinha, não tem onda e a água é mais quente.*

Ricardo: *tem jacaré na lagoa.*

A roda se desenrola nas discussões sobre o significado das palavras até que Maria Clara diz: *Ô Di as maçãs estão ficando pretas.* Apontando para o lanche da tarde - maçãs cortadas- depositadas num prato em cima de uma das mesas. (Diário de campo, 24 de março 2014)



Figura 24 - Hino de Florianópolis e o corpo que se sacode – Giselle Vasconcelos, mar/2014

Concordamos com Sarmiento (2011, p.588) quando ao tratar sobre a reinvenção do ofício de criança e do aluno colabora:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (SARMENTO, 2011, p. 588)

Embora a professora não tenha chamado a atenção dos meninos para sentarem conforme a tradição da roda ou para que cessassem as conversas paralelas a mesma ignora as contribuições de Lucas e de Paulo quanto à proposta. Paulo não é levado em consideração porque o corpo da criança deve “morrer” nas ações pedagógicas que se ancoram numa perspectiva de uma natureza infantil visando a sua institucionalização a partir de alguns dispositivos pedagógicos (Sirota, 2001), seja na conformação dos corpos, na desconsideração de suas falas, na ausência do diálogo, no esforço de uma disciplina mental e corporal própria de um saber colonizador (Sarmiento, 2009).

Ao desconhecer que “movimento também é conhecimento e sentido prático” e que “percepção, intenção e ação entrelaçam-se nas relações com os outros” (LE BRETON, 2009, p.44) a professora reduz as possibilidades de participação das crianças.

Agostinho (2010) a partir de um estudo<sup>104</sup> sobre as formas de participação das crianças na Educação Infantil pontua que o corpo é também um modo das crianças participarem.

As formas de apreender e expressar o mundo estão guiadas por todas as dimensões do humano, sem que presente o privilégio de alguns dos meios consagrados completamente desenvolvidos –fala e escrita. Sua rica ativação de todos os sentidos abertos e a pulsar vibrantes comunicam, para o mundo, suas formas de ser e estar criança. Nelas não recaem distanciamentos e divisões das dicotomias instauradas. Mente e corpo, razão e emoção são pares, híbridos que se apresentam em presença nas formas como conduz a tecituras de suas ordens sociais com o grupo de pares e com os adultos (AGOSTINHO, 2010, p.113).

Para a autora a participação se dá pela comunicação e esta se configura como um processo dotado de múltiplos canais, logo o corpo que comunica – através de mímicas, gestos, posturas, etc. - se constitui como via de participação.

Atentamos-nos ainda para uma orientação da ação pedagógica *alunocentrista* e *pedocêntrica* própria da modernidade (Sacristan, 2005), de educação bancária (Freire, 1982) no qual se favorece as respostas

---

<sup>104</sup> Tese realizada na Universidade do Minho/PT.

prontas e acabadas e não a potencialização das discussões, elaborações e sínteses das crianças sobre o proposto. As falas das crianças sobre a importância da preservação da natureza, dos problemas de saneamento – esgoto a céu aberto – com o risco de contrair doenças, são desabonados. A proposta planejada previamente documentada centra-se num conteúdo específico (o hino de Florianópolis) reduzido a ele mesmo. Percebemos ainda, uma preocupação sistêmica com a limitação do tempo destinado à proposta. O início e o término da PPPD é linear, ou seja, tem hora pré-definida para começar e para terminar. Com isto, suprime-se a potencialidade de uma proposta pedagógica dialógica e reforça-se a ideia de ação pedagógica unilateral e fechada às contribuições das crianças.

O enfatamento com as ações das crianças é percebido mesmo quando estas assumem um lugar previamente planejado e documentado pelos adultos para que elas sejam protagonistas da proposta pedagógica.

### **Quando a professora assume o lugar da criança e a criança o lugar da professora**

Alice levou no final de semana para casa a “Barca Navegante”. A proposta era de que a menina contasse para o grupo a história do livro que levou para casa e expusesse também sobre sua experiência de ter levado a Barca para casa. O livro escolhido pela Alice para acompanhar a Barca no final de semana na sua casa tem como título: “Respeito é bom e faz bem” dos autores Ted O’neal e R.W. Alley. As crianças são organizadas de modo que fiquem de frente para Alice. Alice se senta numa cadeira colocada intencionalmente pela professora a frente do grupo. Alice inicia a contação.

A professora conversa com algumas crianças que estão sentadas ao seu lado.

Alice olha para a professora, interrompe a contação e diz: *eu não estou conseguindo contar a história com gente conversando.*

A professora (Diana) se levanta da roda e procura alguma coisa no armário. Professora de Educação Especial (Roberta) e a Auxiliar de sala (Sara) permanecem sentadas junto as crianças. Diana volta e conversar alguma coisa com Roberta.

Alice interrompe a contação novamente e reclama: *Di, eu quero contar a história.*

Diana responde: *pode contar é que eu preciso resolver uma coisa.*

Alice: *mas você está atrapalhando, não está me respeitando.*

Diana rí, pede desculpas e se ausenta da sala com Gabriela.

(Diário de Campo, 8 de Abril)





Figura 25 - Respeito é bom e faz bem – Giselle Vasconcelos, Abril/2014



Figura 26 – Respeito é bom e faz bem– Giselle Vasconcelos, Abril/2014

O confronto de Alice à professora, ao reivindicar para si algo no qual é constantemente cobrada (escutar o outro) e a tomada de decisão

por parte da professora de se ausentar da sala, revelam uma dissonância nas relações de poder entre crianças e adultos.

É preciso esclarecer que a professora estava preocupada com uma medicação que deveria ser ministrada em outra criança - Gabriela. Não pretendemos aqui depreciar a ação da professora justamente porque compreendemos que a ação pedagógica é constituída por vários condicionantes – neste caso administrar a medicação na hora certa para a criança conforme a receita médica trazida pela família – e por defendermos uma pedagogia que se assenta numa visão integral de criança onde o educar e cuidar são compreendidos como ações indissociáveis, relacionadas a “dimensões praxiológicas, referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, lúdicos, nutricionais, cognitivos e culturais” (ROCHA, 2010, p. 29).

É justamente nesta perspectiva que trazemos este episódio, porque entendemos que estas situações merecem reflexões permanentes de modo que possamos perspectivar outras posturas pedagógicas, das quais as crianças possam, em situações onde elas estão na centralidade da ação pedagógica, se sentirem valorizadas.

Constatamos ainda, que as ações pautadas nas PPPDs, quando organizadas com todas as crianças ao mesmo tempo, se caracterizava por uma lógica por parte da professora<sup>105</sup> na transferência de um conhecimento reduzido e simplista e quando este conhecimento era confrontado por alguma criança a mesma utilizava a prerrogativa do imaginário social de que os adultos sabem mais do que as crianças.

### **O saber da criança tem que ser legitimado sempre por um adulto.**

Diana organiza a sala com o *Datashow* para apresentação de uma síntese que ela fez das pesquisas realizadas pelas crianças sobre Florianópolis.

Diana: *lembra que eu falei que o nosso estado é Santa Catarina e que Florianópolis fica dentro de Santa Catarina. E Santa Catarina fica dentro do nosso país. Qual é o nosso país?*

Byan: *Carianos.*

Elisa: *Florianópolis.*

Helena: *Brasil*

Diana: *isso mesmo Helena! Carianos é o bairro onde a gente mora e Florianópolis é a cidade. E quem foram os primeiros a morar na nossa cidade?*

Bryan: *Índios carijó*

Maria Clara: *os índios.*

---

<sup>105</sup> A partir da análise dos registros constatamos que a professora era quem conduzia as propostas previamente planejadas e documentadas.

Lucas: *os índios estão pelados!*

Diana: *estão de biquínis*

Cecília: *índio fica pelado e não de biquíni.*

Diana: *só antes quando não tinha roupa, hoje tem.*

Cecília revira os olhos como se desconfiasse da explicação de Diana.

[...]

Diana: *este é o Dias Velho...*

Fernanda: *Ele judiou dos índios, ele era muito mal*

Diana: *não era não.*

Fernanda: *era sim prof, o meu pai disse que ele judiou muito os índios, fazia os índios trabalhar para ele de graça e assim ele ficou rico.*

Diana: *tá bom, ele foi um pouquinho mal mesmo mas isso já passou*

[...]

Diana: *esta á a ponte Hercílio Luz*

Daniela: *eu já fui lá*

Cecília: *eu vejo ela todo dia, porque eu moro do outro lado da ilha*

Elisa: *tem a Colombo Sales também.*

Fernanda: *Colombo Sales e Pedro Ivo*

Luana: *ela fica com luz no carnaval.*

Lucas: *no ano novo. (Diário de Campo, 6 de maio)*

As fotos trazidas pela professora, no slide apresentadas às crianças, que representava os índios carijós, não deixava aparente as genitálias humanas, tão pouco o seio feminino, contudo os acessórios utilizados pelos indígenas não eram biquínis e as crianças sabiam disso, tanto que Cecília confronta a professora com os seus saberes sobre a questão. Diana por sua vez, deixa entender para o grupo de crianças, que os índios não usavam roupas num tempo passado porque estas não existiam. Cecília parece duvidar da explicação da professora ao revirar seus olhos, no entanto seu silêncio nos indica que ela está ciente de que este momento não tem como propósito o compartilhamento de saberes e sim a imposição do saber da professora sobre ela.

Esta imposição ancorada pela ideia de que o adulto sabe mais do que a criança é evidenciada na fala de Fernanda ao dizer que Dias Velhos *judiou* dos índios. Num primeiro momento a professora discorda, porém quando a menina utiliza o saber do pai dela – *meu pai disse* - para legitimar o seu conhecimento, a professora minimiza a situação. Ora, quer dizer que se o pai de Fernanda – ou qualquer outro adulto - não tivesse colaborado na pesquisa sobre Florianópolis o saber da menina não teria crédito? Desvalidar as experiências infantis bem como a capacidade das crianças de serem interpretes-reflexivos de sua experiência social (Christensen e James, 2005) denota por um lado, a necessidade do adulto

em conter todas as respostas do mundo frente as crianças e por outro, sua própria incompletude.

A análise sobre as ações pedagógicas pautadas nas PPPDs, nas quais o espaço e tempo é o mesmo para todas as crianças, revelou que apesar das crianças se mostrarem competentes e comprometidas a participar, houve uma centralidade na ação da professora que inibiu a participação das crianças.

Angelo (2007) em sua tese de doutorado, no qual tece sobre as contribuições de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação infantil, conjectura a necessidade de um olhar que confirme as relações dialógicas neste espaço educativo:

A Educação de Infância tem reclamado de nós, educadores/as-adultos/as, um olhar que verdadeiramente a confirme como um espaço-tempo das relações dialógicas de sujeitos infantis inacabados, cuja consciência progressiva desta condição os impelem à busca de opções, de tomada de decisão, de dizerem que sabem e querem saber mais. Um olhar que permita a emergência de um projecto educativo vocacionado para uma infância viva e assumido como um projecto de vida e nunca de «preparação para a vida». As contribuições do pensamento de Paulo Freire podem ser importantes para esta possibilidade de ressignificar a Educação de Infância, transformando-a em um espaço: cujo trabalho pedagógico leve em conta as diferentes dimensões do desenvolvimento humano (expressas no binómio cuidar-educar); propícia à aceitação e à vivência de uma multiculturalidade; progressista expressão e valorização das diferentes linguagens; da criatividade e da inventividade, com que fazemos leituras diversas do mundo (ANGELO, 2007, p.504).

Em acordo com o autor, consideramos a necessidade de firmar uma educação infantil que toma a infância viva como um projeto de vida presente e não de preparação para o futuro. Tomar a infância como uma etapa geracional provida de saberes e conhecimentos, exige de nós

educadores uma permanente vigilância epistemológica sobre as ações pedagógicas a fim de assegurar a participação das crianças nas tomadas de decisões sobre suas aprendizagens.

Diante disso, percebemos que as PPPDs organizadas num mesmo momento e com todas as crianças reunidas acabavam por corresponder aos ideais da tradição pedagógica conservadora no qual o caráter daquilo que é importante está em posse de uma única pessoa- a professora, que tinha como dever transferir às crianças o maior número de informações no menor tempo possível (Gauthier & Tardif, 2010). As relações educativas eram travadas de acordo com esta lógica. Um poder acentuado nas mãos dos adultos que decide qual participação deve ser levada em consideração e qual deve ser silenciada.

Percebemos ainda, que a intensidade da participação das crianças em grandes grupos, no qual o processo se concentra no adulto, é limitada de acordo com os seus modos de participar, que devem estar em conformidade com o desejado pelos adultos.

Por outro lado, as participações das crianças ganham outros contornos quando as ações pedagógicas pautadas nas PPPDs estão sob outras formas de organização, como veremos a seguir.

### **5.2.2 – Na simultaneidade das ações: uma outra lógica de temporalidade e espaço.**

Nesta subcategoria, tal como já apresentamos, há 43 episódios registrados, destes 37 correspondem a ações pedagógicas com pequenos grupos e 6 em ações individuais. Enquanto a professora estava com um grupo de crianças ou individualmente, as outras crianças se organizavam em propostas diversas na sala, algumas destas propostas também foram planejadas pelas profissionais. Em algumas situações eram dispostos sobre as mesas legos, quebra-cabeças, folhas e lápis/canetinha, etc., em outras situações as próprias crianças organizavam a proposta. Importa dizer que as crianças tinham liberdade para escolher e transitar entre quaisquer propostas.

*Com pequenos grupos:* caracterizada por ações pedagógicas nas quais a professora a partir do planejamento convidava as crianças a participar da proposta. Em todas as situações registradas o número de crianças participantes não ultrapassou a oito, na maioria das vezes as crianças alternavam a participação.

Apuramos que nestes momentos, das quais as ações pautadas nas PPPDs estão organizadas em pequenos grupos, o poder sobre o processo

é distribuído com maior equidade entre os sujeitos, tanto durante a execução das propostas quanto na tomada de decisão de participar delas.

### **A participação como ato de liberdade**

As crianças estão brincando em vários cantos pela sala. A professora vai até cada grupo de crianças e chama para compor a roda de conversa.

Alexandre é o único a reclamar: *Di, mas agora a gente tá brincando.*

Professora: *não precisa guardar nada, assim que terminarmos a conversa vocês poderão voltar a brincar se quiserem.*

Alexandre olha para Bryan e diz: *oba!*

Em roda a professora explica que a barca está pronta, mas algumas crianças indicaram fazer um pescador para colocar na Barca.

Alice: *uma pescadora!*

Professora: *pode ser uma pescadora...*

Alexandre: *pode ter dois Di...*

Professora: *pode sim, então vamos fazer dois. Eu trouxe um modelo com garrafa Pet – professora mostra o modelo impresso. As crianças se aproximam para ver.*

Professora: *quem gostaria de fazer esta atividade?*

Daniela: *eu quero fazer.*

Professora: *tá bom*

Paulo: *eu também!*

Luana: *Di, a gente não fez a nossa chamada ainda, no outro dia a gente não fez também.*

Professora: *é mesmo! Vamos fazer então? Pega lá os crachás.*

[...]

Professora: *então vamos fazer assim quem quiser fazer o pescador e a pescadora hoje vem comigo.*

Daniela, Paulo, Alice, Maria Clara, Samantha, Alice e Lucas seguem a professora. As outras crianças ocupam a sala em diferentes ações.

[...]

Samantha: *Dá para colocar o papel dentro bem amassadinho*

Alice: *faz bolinha, como é que vai ser o cabelo?*

Professora: *dá para fazer com barbante*

Daniela: *ela vai ser loira?*

Professora: *não sei, pode ser loira, morena, ruiva...*

Daniela: *pode ser negra.*

Professora: *pode mesmo, quase não temos bonecas negras.*

Paulo: *tem que fazer a rede de pesca.*

Professora: *tem sim*

Alice: *eu sei! O saco da cebola.*

Paulo: *cebola?*

Alice: *é...aquele saco. Eu vi no mercado, é igual a rede do pescador.*

Professora: *ahh, aquele que às vezes tem batata também.*

Samanha: *Di, coloca mais tinta.*

(Diário de Campo, 18 de março de 2014)

O episódio demonstra uma relação da professora junto às crianças de valorização dos diferentes saberes. Não há subalternidade neste momento entre os sujeitos participantes. As ações vão se compondo numa rede de significações compartilhadas no qual o processo educativo se coloca como prática da liberdade<sup>106</sup> (Freire, 1982), seja na inclusão de uma pescadora mulher negra – o que não é uma tradição cultural na ilha<sup>107</sup> –, quanto nos elementos que irão caracterizar esta mulher como pescadora: *tem que ter uma rede de pesca.*

Este episódio evidencia aquilo que ao nosso ver é ponto fulcral – e que as profissionais que trabalham junto às crianças em espaços educativos precisam atentar-se – sobre a participação das crianças nas ações pedagógicas: os modelos de participação que privilegiam uma lógica do adulto em detrimento a lógica das crianças.

Prout (2002) corrobora com esta questão quando nos acautela sobre os modos de participação que não reconhece as práticas culturais das crianças. Ao refletir sobre as ações pedagógicas verificamos que as

---

<sup>106</sup> De acordo com Paulo Freire, no seu livro “Educação como prática de liberdade”, uma educação que se proponha o exercício da liberdade exige que o educador não negue ao outro o direito de optar. Não impõe ao outro a sua opção, mas dialoga sobre ela. Pode estar convencido de suas convicções, mas respeita o direito do outro de se julgar também certo sobre seus saberes. Trabalha na perspectiva do convencimento e não no convertimento. O educador, nesta direção, tem o dever, por uma questão de amor, de reagir à violência da imposição do silêncio.

<sup>107</sup> Já naquele momento em campo lembrei de uma história que minha avó me contou certa vez e agora retomo porque penso ser pertinente. Ela enfermeira, trabalhava na campanha de vacinação no início da década de 60 e precisava ir até a Costa da Lagoa, no qual o acesso se dava exclusivamente de barco, vacinar as crianças. Pegou carona numa bateira de um pescador local para ir. Terminada a vacinação voltou a pedir uma carona – não sei se para o mesmo pescador – e ele lhe respondeu dizendo que não poderia lhe transportar porque estava saindo para pescar e a presença de uma mulher no barco naquele momento lhe traria azar na pescaria. Para compreender mais as relações de gênero na pesca artesanal sugiro a leitura da dissertação de Melina Chiba Galvão (2013), disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/btdt/0000010282.pdf>.

profissionais privilegiavam determinadas organizações como prática legítima do exercício da democracia junto as crianças, contudo nem sempre estas dinâmicas correspondiam uma efetiva participação infantil. É o caso da roda de conversa, por exemplo, no qual foi possível observar que o tolhimento das ações das crianças era muito maior do que a promoção de uma relação participativa. Acreditamos que a roda de conversa pode ser sim um momento de participação efetiva das crianças, contudo a roda que a criança reclama é uma outra. É uma roda para além da disposição dos corpos organizados. Uma roda que pode tomar outros espaços da unidade educativa. É uma roda que permite o encontro e confronto de hipóteses, conhecimentos, experiências e afetividade.

Outra questão que merece destaque neste episódio é a possibilidade que cada criança tem em transitar entre uma ou outra proposta. Alexandre que *a priori* não queria participar da proposição oferecida pela professora, num segundo momento vai até o grupo pega um pincel e ajuda Samantha a pintar. Já Alice e Maria Clara, ao serem chamadas por Mariana para brincar com as bonecas, saem da proposta. E Daniela recusa o convite e avisa as colegas que brincarás depois. O lanche (banana) está servido na mesa e as crianças se alimentam à medida que sentem necessidade.

Coutinho (2010) em sua pesquisa de doutorado no qual objetivou compreender a ação social dos bebês aponta que o interesse das crianças em participar de determinadas propostas está relacionado ao grau de poder que os adultos exercessem sobre estas:

O interesse de algumas crianças em participar da ação manifesta-se em uma sequência de ações em torno do “inserir-se”. É possível perceber que em alguns momentos sentem-se melindrosas e há uma variação nas (re)ações frente as indicações de quem está “no comando” da situação, como a saída de cena ou imobilidade (COUTINHO, 2010, p. 143).

Tal como a autora, percebemos que a participação das crianças nas propostas está relacionada com o poder que cada sujeito – podendo ser este sujeito adulto ou criança - exerce sobre determinada ação coletiva, e neste sentido, observa-se, que as relações de poder podem servir de ambiente para a promoção da participação das crianças, ou seja, no envolvimento ativo dos processos decisórios se estas forem percebidas na complexidade das relações sociais e intergeracionais, nos quais o poder



de decisão se opõe as formas de expressão e de injustiça (Moss, 2008), tal como a posição de Alice e Daniela sobre a inclusão de uma pescadora negra.

Constatamos também que as PPPDs organizadas em pequenos grupos possibilitam às crianças uma pluralidade de ações configurando-se em momentos de diversas manifestações e trocas culturais entre pares, possibilitando que as crianças sejam protagonistas de suas experiências.

As interações das crianças assentadas em seus repertórios lúdicos, nas ações que configuram as brincadeiras, alicerçam a cultura infantil. Estas situações apresentaram elementos singulares das crianças que estão atrelados ao social, visto que as crianças estão inseridas em uma sociedade e dela participam. Assim, ao receber em alguns aspectos partilhados socialmente, as crianças conferiam-lhe sentidos próprios circunscrevendo suas particularidades, como podemos observar a partir do próximo episódio.

### **As manifestações culturais das crianças**

A professora convida as crianças a fazer brinquedos com os materiais reciclados, ela sugere fazerem um vai-e-vem. Os materiais estão disponíveis em uma mesa: garrafas pets, frascos de iogurte, leite fermentado, fitas, tintas, caixa de leite e barbantes.

Maria Clara: *não pode fazer outra coisa?*

Professora: *pode, é para vocês inventarem, a Di só trouxe uma ideia para quem não sabe o que fazer.*

Daniela, Alice, Gabriela, Vanessa, Luana, Bruno, Pedro e Ricardo acompanham Diana e Roberta na confecção do *vai-e-vem*. Paulo, Alexandre, Fábio e Larissa pegam algumas caixas para brincar com os carrinhos, ora viram rampas, ora viram garagens. Helena usa uma garrafa pet para compor uma brincadeira com as bonecas juntamente com Yasmin e Fernanda no solário. Utiliza-a para dar mamadeira para sua filhinha. Samantha está com o diário de campo. Maria Clara, Mariana e Luana utilizam frascos de leite fermentado, de iogurtes e as garrafas pets para brincar de salão de beleza onde os frascos são ora perfumes, maquiagens, xampus em outra telefone e escova. Elisa está capturando algumas imagens com o celular da pesquisadora. (Diário de campo, 16 de abril de 2014)



Figura 27 - Samantha no diário de campo – Registro Elisa, Abril/2014

Destacaremos com mais profundidade, no subcapítulo que tratará sobre as ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças, sobre as culturas infantis, no entanto, foi preciso trazermos esta questão por agora com o intuito de refletir entre aquilo que configura o desejado pelos adultos e as ações das crianças.

Apesar da professora responder a Maria Clara que o objetivo da proposta era de que as crianças inventassem o que quisessem com as sucatas, o desejado por Diana era que as crianças produzissem algum produto/artefato. Isto fica evidente quando a professora se dirige aos pequenos grupos questionando às crianças o que elas haviam produzido.

A produção cultural na infância como processo promovido nas relações sociais e seus significados (Perroti, 1990) não pode ser reduzida pelos produtos que realiza, mas compreendida a partir dos modos e das relações que se estabelecem no processo de produção. Neste sentido Corsaro (1997, 2003) infere que as culturas infantis surgem à medida que as crianças, ao interagirem com os adultos e com os seus pares, atribuem sentido ao mundo em que vivem. Assim, nos parece manifesto que as crianças criam e recriam significados não somente aos objetos em si – sucatas – mas sobre a sociedade em que vivem. A garrafa pet não vira

mamadeira “do nada”, mas ancorada em uma significação de bebe que toma mamadeira e de uma mãe que precisa prover a criança a alimentação. Da mesma forma, as caixas transformadas pelas crianças em rampas e garagens não estão descontextualizadas das experiências sociais, tão pouco os frascos em cosméticos e utensílios de beleza. Em todas as situações as crianças significam e ressignificam valores sociais. Vejamos, se por um lado na brincadeira com carrinhos, mesmo em número reduzido há a participação de uma menina, na brincadeira de salão de beleza não há meninos envolvidos. Observa-se que há uma relação social de gênero e embora não identificamos uma orientação direta dos adultos frente a esta questão, estudos tem mostrado (ROSEMBERG, 2001; FELIPE, 2000; SIMÃO-BUSS 2012) que meninos e meninas comportam-se muitas vezes correspondendo às expectativas sociais da masculinidade e feminilidade.

De que modo as crianças podem participar das ações pedagógicas quando nos apresentam estas questões? Compreendemos que a participação das crianças não pode ser mensurada a partir de um produto, embora em algumas situações haja a produção material de determinado artefato, mas na intensidade com que elas interagem, exploram, interrogam, significam e negociam.

As análises nos possibilitaram perceber que, apesar da dissonância entre a lógica das crianças e dos adultos quanto aos modos de participação, as ações pedagógicas pautadas nas PPPDs quando organizadas na simultaneidade das ações, dos tempos e espaços, potencializam o exercício de uma prática democrática no contexto da educação infantil. Este exercício se configurou tanto no empreendimento da professora que permitiu que as crianças tomassem a decisão sobre quais propostas queriam participar, quanto nas interações entre as crianças na significação compartilhada de mundo.

Tomaremos agora como objeto de reflexão as ações pedagógicas pautadas nas PPPDs cuja organização se dá na atenção individualizada a criança.

*Individualmente:* As crianças individualmente eram convidadas a realizar uma atividade do qual não haviam feito, seja por ausência ou porque no momento da proposta a criança optou por fazer outras coisas – brincar, ler, desenhar, etc. Como o grupo de crianças era bem assíduo (raramente uma criança faltava) e também porque a maioria das crianças acabavam por participar das PPPDs em pequenos grupos alternando

tempos e ações, como já exposto anteriormente, não era recorrente estes momentos<sup>108</sup>.

É preciso esclarecer que apesar da proposta ser realizada individualmente pela criança estas não aconteciam solitariamente ou de maneira isolada. Em todos os episódios contatou-se uma relação dialógica, seja entre adulto e criança, seja entre as crianças.

### **Quando as crianças ampliam e complexificam uma proposta**

Estão na mesa Daniela, Maria Clara, Helena, Pedro e Lucas. Pedro desenha enquanto as outras crianças estão brincando com um jogo de tabuleiro.

Professora: *Helena, você não fez a capa do livro de Florianópolis. Quer fazer agora?*

Helena: *daqui a pouquinho Di.*

Passados 12 minutos a menina chama a professora.

Helena: *Di, eu quero fazer.*

Professora: *pode ser aqui nesta mesa mesmo?*

Helena: *pode*

A professora busca os materiais e leva até a menina com outras capas realizadas por seus amigos.

Professora: *nós temos palitos de picolé, cola, barbante, lápis colorido. A capa do nosso livro será a Hercílio Luz.*

Helena: *a ponte?*

Professora: *isso, você queria fazer outra coisa?*

Helena: *não, eu gosto da ponte.*

Professora: *eu também acho ela muito bonita*

Helena: *sabia que ela pode cair?*

Professora: *não cuidaram dela direito, agora ela pode cair.*

Fernanda: *é que ela é muito velhinha.*

Lucas: *passava muito carro em cima dela e agora o pé dela tá fraco.*

Helena: *os pés dela tá dentro da agua né?*

Professora: *estão*

Helena: *é muito difícil arrumar o pé dela, tem que prender a respiração para não afogar.*

---

<sup>108</sup> Lembramos que estamos a analisar as PPPDs (Propostas Planejadas Previamente Documentadas). Frisamos isto pois, ao tratar sobre as ações pedagógicas pautadas nas interações e diálogos entre adultos e crianças, veremos um número maior de episódios que tratam das interações individuais – adulto e criança.

Lucas: *eles constroem um robô que fica em baixo d'água, igual um submarino mas não é barco.*

Professora: *deve ser assim mesmo*

Lucas: *é sim, daí outro cara fica no controle do robô, que nem o videogame, sabe?*

Fernanda: *mas ele não mata os peixinhos né?*

Helena: *não, é de arrumar e não de pescar.* (Diário de Campo, 18 de março de 2014)



Figura 28 Helena e a sua ponte - Registro Daniela, mar/2014



Figura 29 – Helena na ponte e a simultaneidade das ações e conversas.

A presença de outras crianças, mesmo que realizando outras atividades, contribuiu para uma ampliação e complexificação da PPPD à

medida que dialogicamente colocavam em confronto suas elaborações sobre o problema estrutural da ponte Hercílio Luz. Neste sentido as crianças participam tal como apontam Corsaro e Eder (1990) nas interações entre pares estabelecendo um espaço partilhado de atividade conjunta no qual ativamente criam e desenvolvem significados.

A professora não se coloca como mediadora solitária da proposta, talvez se assim se posicionasse, correria o risco de se prender à atividade plástica desenvolvida por Helena de modo dirigista e massificador, inclusive reprimindo as outras crianças com a justificativa de que as mesmas estariam atrapalhando a menina. Ao contrário, a professora dá abertura para que as crianças em comunhão mediem e sejam mediadas como sujeitos cognoscentes que são (Freire, 1981) na busca por compreender de modo plural a problemática levantada.

Freire (1981, 1986, 1987) conjectura uma relação entre professores e educandos como investigadores críticos, no qual o ato de conhecimento, é papel tanto de um quanto de outro, uma vez que todos são sujeitos cognoscentes. Para o autor é a realidade que media os sujeitos cognoscentes e os sujeitos mediam entre si suas significações e suas posições críticas quanto a realidade.

Neste sentido, observamos que a participação das crianças nas ações pedagógicas parece ter mais amplitude e peso quando conjecturada a partir do entendimento que crianças e adultos possuem saberes que devem ser compartilhados e não sobrepostos uns aos outros.

Outras duas PPPDs que configuram uma organização pautada na simultaneidade das ações que consideramos importantes serem incluídas nesta pesquisa são o Alfabeto Ilustrado e o Livro: “O que eu gosto de fazer na creche”. Tais propostas foram realizadas tanto em pequenos grupos quanto individualmente, porém o tocante da proposta é a didática previamente definida na qual a participação das crianças se dá na superação da conformação do tempo e do espaço.

### **As propostas à serviço das crianças**

A professora está na mesa conversando com algumas crianças. Fernanda que estava montando um quebra-cabeça com Yasmim e Sara na mesa do lado vai até Diana.

Fernanda: *Prof eu queria fazer um pouco do alfabeto.*

Professora: *do nosso alfabeto ilustrado?*

Fernanda: *é*

Professora: *pega lá as revistas no armário, que eu vou buscar as outras coisas.*

[...]

Fernanda: *eu quero fazer hoje a letra “N” que é do nome da minha mãe.*

Professora: *Isso mesmo, Nádia começa com N e quais outras palavras começam com esta letra?*

Fernanda: *olha essa Di...é o N.O.I.T.E (soletra as letras)*

Professora: *Noite (a professora lê a palavra)*

Fernanda: *vou recortar a noite*

[...]

Fernanda vê uma imagem com arvores e flores e diz: *Natureza é com “n” né?*

Professora: *é sim,*

Fernanda: *mas árvore não é...*

Professora: *com qual letra começa a palavra árvore?*

Fernanda: *é a A?*

Professora: *muito bem Fernanda, você está muito sabida nas letras.*

Fernanda: *minha mãe me ensina em casa.*

Diário de Campo, 29 de Abril de 2014

Fernanda apresentava significativo interesse e curiosidade pela linguagem escrita, especialmente na codificação da transcrição gráfica. Por muitas vezes, em posse do diário de campo, a menina escrevia palavras e pedia para que eu escrevesse outras. Alternava a escrita com letras de forma e cursiva demonstrando saber sobre a diferença entre ambas. Dizia: *agora vou escrever em letra cursiva uma coisa tá?*



Figura 30 - Fernanda e o livro ilustrado. Registro: Daniela

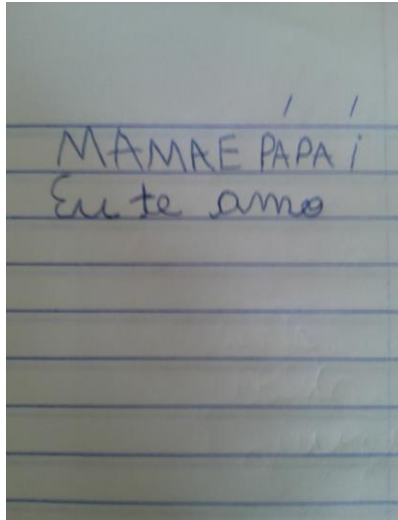


Figura 31 - Registro Fernanda no Diário de Campo

As crianças são plurais e cada criança tem um desenvolvimento específico que está intimamente associado a sua condição social de ser criança mas, também, das suas interpretações subjetivas do mundo. Daniela é irmã gêmea de Fernanda, no entanto não revelava o mesmo interesse da irmã. Aliás é Daniela quem faz o registro de Fernanda trabalhando no livro ilustrado. O que importa considerar é que tal proposta respeita o tempo de cada criança, levando em consideração seus ritmos, suas experiências e curiosidades.

Percebemos que esta PPPD vai ao encontro daquilo que é preconizado pelos documentos orientadores da rede municipal de educação infantil de Florianópolis em relação a linguagem oral e escrita:

A comunicação atravessa todos os espaços e tempos em que adultos e crianças estão juntos e/ou quando as crianças estão somente entre elas. Dentro desta concepção, também podemos falar que o espaço físico, a sua organização, os objetos, cores e sabores nele presente também são fontes e meios de comunicação para o que estão nele inseridos. Assim, devemos planejar e refletir constantemente sobre a maneira como o espaço



está organizado e os elementos que o compõe [...] É necessário criar nas instituições infantis práticas pedagógicas que promovam a imaginação criadora das crianças, sua fala, seu brincar, desenhar e todas as demais linguagens através das quais elas se expressam. Isto porque, todas elas convergem para o desenvolvimento integral da criança e, portanto, para o desenvolvimento e construção da linguagem escrita [...] **Quanto à proposição de situações que envolvam diretamente a escrita, indicamos que elaborar dicionários com imagens e palavras que as crianças tem interesse em conhecer o seu significado** pode ser interessante, assim como elaborar textos coletivos em que a professora é escriba e as crianças autoras. (OCEI p.98-108, Grifos Nossos)

Disponibilizar suportes e materiais para exploração/descoberta dos traços da escrita;

**Planejar e possibilitar, nas propostas de trabalho com as crianças, descobertas, formulações de hipóteses para que a escrita apareça de modo significativo e em conexão com seus usos e cotidianos.** (CEI, p.85, Grifos Nossos)

Todavia, percebemos que a garantia do direito a participação das crianças não se dá na atividade em si – alfabeto ilustrado – mas no respeito às suas manifestações, formulações, indagações e competências.

### **Possibilidade de desenhar no chão**

Luana pega algumas folhas e o pote de lápis colorido. Leva até Vanessa, Alice e Bruno que estão sentados no tapete. As quatro crianças se deitam de bruços e desenharam no chão. Há espaço nas mesas. Passados alguns minutos Luana vai até Sara e diz: *olha eu fiz a gente no parque.*

Sara: *ficou muito lindo, estão no balanço?*

Luana: *algumas crianças sim e tem na casinha também.*

Sara: *onde está você?*

Luana: *não tô aí...*

Sara: *não?*

Luana: *é que eu estava desenhando... coloca na minha pasta?*

(Diário de campo, junho de 2014)



Figura 32 - Capa do livro o que eu gosto de fazer na creche.

Este livro era composto por desenhos das crianças que retravam as coisas que elas gostavam de fazer na creche. Percebemos que os desenhos na sua maioria representavam brincadeiras e afetos, mas também era composto por outras representações, tais como ilustrações de histórias contadas, filmes vistos, desenhos animados, etc. Não nos ateremos às produções das crianças por agora, o que nos moveu a trazer este episódio foi a análise sobre como as crianças participam diante daquilo que lhes eram oferecidas. Comumente as PPPD que envolvem lápis, folha, cola, tesouras, etc, isto é, aquelas que aparentemente estão mais próximas daquelas realizadas no ensino fundamental são realizadas nas mesas. No entanto, percebemos que quando alargada as possibilidades de tempo e espaço as crianças tem uma participação mais sistemática sobre estas. Não é incomum ouvirmos de profissionais que atuam na educação infantil que se darmos possibilidades de escolha às crianças elas quase nunca farão aquilo que foi planejado. Isto não se sustenta. O que se evidencia é que as crianças criam estratégias de transgressão sobre propostas que não as respeitem em seus modos de ser e agir, tal como apontando por mim

na dissertação de mestrado, e também por outros estudos<sup>109</sup> que se debruçaram a investigar as dimensões da relação educativa na educação infantil.

O fechamento desta categoria permite compreender que as PPPDs quando realizadas em pequenos grupos ou individualmente potencializa a participação das crianças e promove uma relação mais respeitosa entre adultos e crianças representada pela equidade do poder.

### **5.3 – AÇÕES PEDAGÓGICAS PAUTADAS NAS NEGOCIAÇÕES ENTRE AS PROFISSIONAIS E AS CRIANÇAS**

Nesta categoria procuramos agrupar os episódios cuja centralidade se dá a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos. Diferentemente da categoria anterior as ações pedagógicas analisadas nesta esfera não se centram nas propostas pedagógicas previamente documentadas, todavia, isto não significa que tais ações sejam desprovidas de intencionalidade pedagógica por parte dos adultos ou que não estejam ancoradas por documentos que orientem a prática junto as crianças. Nesta acepção trazemos o apoio de Tardif (2002) sobre os saberes docentes<sup>110</sup> nos quais, para o autor, correspondem aos discursos, objetivos e conteúdos categorizados e selecionados pela unidade de educação infantil<sup>111</sup> como saberes sociais legítimos ao mesmo tempo que agrega as suas experiências próprias no exercício da docência. Desta forma traremos os documentos orientadores da rede municipal de educação infantil e o projeto político pedagógico da unidade de educação infantil procurando captar o que promove e conforma a participação das crianças nas ações pedagógicas pautadas nas interações e diálogos junto aos adultos.

---

<sup>109</sup> Ver especialmente o trabalho de Gusmão (2003), Paula (2007) e Barbosa (2009).

<sup>110</sup> Para Tardif a prática pedagógica é compreendida como espaço da produção de competência profissional do professor e está relacionada diretamente com os saberes docentes.

<sup>111</sup> Tardif utiliza o termo “instituição escolar”, tomamos a liberdade de substituir por “unidade de educação infantil” para demarcar a especificidade destes espaços formais de educação das crianças, e também, porque apesar de compreendermos que a educação infantil, tal como a escola, se caracteriza como uma política social de institucionalização da infância apostamos numa perspectiva de desconstrução dos engendramentos sociais que conformam o sujeito criança em sujeito aluno.

Tal como na categoria anterior, buscamos decompor os registros separando-os e reagrupando-os conforme a organização das ações: simultaneidade e com todas as crianças. Dos 128 episódios registrados, 24,22% representam ações organizadas com todas as crianças ao mesmo tempo e 75,78% na simultaneidade das ações. Nesta última, da mesma maneira que a categoria anterior foi possível identificar ainda duas situações distintas, com pequenos grupos e individualmente, como demonstra o esquema a seguir:

4ª composição: Decomposição das Ações pedagógicas pautadas nas interações e diálogos dos adultos com as crianças: 128 episódios

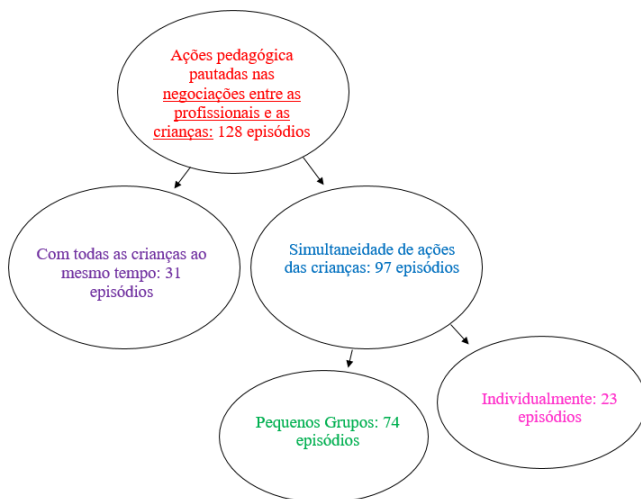


Figura 33 - 4ª Organização da empiria

Inicialmente gostaríamos de tratar sobre a quantidade do número de episódios que demarcam esta categoria. Embora não se pretenda limitar a análise numa investigação quantitativa julgamos necessário refletir acerca da expressividade dos registros em relação as outras duas categorias.

Nos constituímos como seres humanos na relação com os outros, tal como apontava Freire (1982, p. 39) com sua frase célebre conhecida por muitos educadores de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Logo a docência consiste no encontro com o(s) outro(s) e ser professor toma uma dimensão de “profissão relacional” (Perrenoud, 1993) no qual

sua ação pedagógica é constituída fundamentalmente de relações sociais que se estabelecem tanto no contexto formal de educação quanto no contexto social mais alargado. Nesta prerrogativa de compreender a especificidade docente como uma forma de trabalho cujo produto não é material, Soares (2008), Saviani (2009), Tardif e Lessard (2005) consideram que a docência, ou seja, a ação docente, não é isolada daquilo que também produz, neste caso, as relações.

Shmidit (2010) sobre esta questão colabora:

O caráter relacional atribuído à ação docente origina-se, sobretudo, pela natureza do trabalho docente, compreendido como um trabalho desenvolvido e voltado para o humano. Esse tem como função principal uma ação (educativa-pedagógica formal) sobre e com outro humano. Neste sentido, o caráter humano é atribuído tanto àquele que exerce a docência, como àquele a quem esta é dirigida. [...] A ação docente, ainda que preserve uma possibilidade de autonomia, não ocorre no vácuo. Ela está submetida a condições concretas para a sua elaboração. A compreensão da composição do trabalho docente pelo caráter interativo e relacional coloca em ênfase a necessidade de análise da ação ocorrida em contextos reais. (SHMIDT, 2010, p. 55/56)

Destacamos que esta categoria abarca as ações pedagógicas e não exclusivamente a ação docente, não que a primeira não esteja permeada pela segunda, no entanto a ação pedagógica é mais ampla a medida que considera não apenas a ação de um indivíduo – embora esta ação seja marcada pela relação com os outros – mas de todos os sujeitos que compõe este espaço.

Notadamente esta categoria é a que se tem mais episódios registrado, isto revela de algum modo que as ações pedagógicas se centram majoritariamente nas interações e diálogos do que em determinadas atividades. Este pode ser um indicativo de que são nestas ações pautadas nas interações e diálogos em que as dimensões da participação das crianças possam ficar mais explícitas.

### **5.3.1 Com todas as crianças:**

Dos 31 registros que configuram uma organização com todas as crianças ao mesmo tempo, estão os momentos de alimentação/higiene e sono. Percebemos que das 11 horas das quais as crianças permaneciam no NEI, estes três momentos eram fixados por horários pré-definidos pela própria instituição. Com este indicativo retomamos os planejamentos documentados socializado com a pesquisadora e o que nos chamou a atenção é que em nenhum deles encontramos estes momentos como indicadores de proposições. Mas eles estavam lá, acontecendo diariamente e reverberando ações pedagógicas. Diante disso fazemos uma breve reflexão sobre o que é recomendado nos documentos orientadores da rede.

Nas orientações da educação infantil do município, há uma capítulo que trata das relações sociais e culturais, neste há um subcapítulo que orienta sobre as relações de cuidar e educar na educação infantil.

O cuidado está presente em toda e qualquer relação educativa[...]. Ainda que algumas ações sejam próximas das exercidas no ambiente doméstico, as relações de cuidado, nas instituições de educação infantil, envolvem o planejamento para o convívio diário com um coletivo de crianças e adultos diversos. Dormir, comer, se banhar, brincar, receber atenção individual quando se está triste ou alegre, usar o banheiro, entre outras, são situações que ocorrem no compartilhamento do tempo, do espaço e das regras em grupo[...]. Será possível, todos os bebês e as crianças terem sono ao mesmo tempo? Possuem o mesmo paladar? [...]. Podemos nos questionar: como o cuidado tem se concretizado nas ações pedagógicas, nas instituições de educação infantil na nossa rede? Algumas indicações podem auxiliar na reflexão das ações cotidianas de cuidado e educação na educação infantil, na busca da compreensão das crianças e dos profissionais como sujeitos participes deste contexto. Dentre elas estão: entender o cuidado como indissociável da relação educativa; **incluir as ações de cuidado no planejamento**, seja no sono, **na alimentação**, nas evacuações, na necessidade de banho e outros,

garantir o respeito às crianças, nas formas em que são organizadas as situações de cuidado[...]. (OCEI, 2012, p.71/76, Grifos nossos)

É preciso considerar que apesar dos documentos orientarem que os momentos de alimentação sejam planejados, não podemos ignorar o fato de que crianças e adultos estão submetidos às ordens institucionais, neste caso, as normas e regras de funcionamento do NEI em relação a estes momentos. Regras estas que estão relacionadas especialmente as condições físicas e o quadro pessoal. Não queremos com isso justificar o não planejamento destes momentos, ao contrário, tomamos esta situação como objeto de reflexão justamente para não cairmos naquilo que Sacristàn (2000, p.167) chama a atenção sobre uma prática dada pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Para o autor, o papel do professor na condição de planejar as ações pedagógicas deve considerar três pontos:

[...]a substantividade e ordenação dos conteúdos do currículo, a configuração das atividades mais adequadas para lograr o que se pretende e a capacidade de realizar esses planos dentro de determinadas condições de espaço, tempo, dotação de recursos, estrutura organizativa, etc. sem que isso signifique uma atividade de acomodação às mesmas, mas sim que as leve em consideração. (SACRISTÀN, 2000, p.297)

Neste sentido é preciso alertar que a defesa que se faz aqui não é de uma suposta didatização dos momentos de alimentação, mas de uma reflexão apurada sobre estes momentos, uma vez que a rotina, tal como aponta Barbosa (2000) é uma categorial pedagógica central da educação infantil.

Em relação aos momentos da alimentação, que eram quatro: café da manhã (8:30h), almoço (11:30h), lanche da tarde (13:30) e jantar (16:30)<sup>112</sup>, nos atentaremos sobre os momentos de almoço e janta uma vez que estes condicionavam necessariamente a presença de todos os

---

<sup>112</sup> Horários referente aos grupos que compreendia a faixa etária das crianças maiores: 5 e 6.

sujeitos do grupo no mesmo tempo e espaço, e por isso se agrupa nesta subcategoria com 17 situações registradas.

A organização destes momentos era dada da seguinte forma: a alimentação era exposta em uma mesa de buffet. Na maioria das vezes havia uma profissional readaptada auxiliando as crianças, mas não era raro ter duas profissionais auxiliando as crianças neste momento. O auxílio se dava geralmente no incentivo a comer verduras e saladas: *sente o cheirinho desta cenoura... A Maria caprichou hoje*. Mas também atentando as crianças para o prato, os talheres e a quantidade de comida: *Esqueceu de pegar o prato? Onde você vai colocar a comida? Você vai comer só isso? Não está com fome hoje? ou tem certeza que você consegue comer tudo isso? Não é melhor colocar menos e depois vir aqui buscar mais?* Três grupos de crianças faziam a alimentação neste mesmo horário: 5, 6A e 6B totalizando aproximadamente 73 crianças que se distribuíam pelas mesas e não era incomum as crianças do grupo 6A sentar junto das outras crianças dos outros grupos.

### **A participação como possibilidade de as crianças gerenciarem suas interações**

Sara ao perceber que Bruno está em pé com o prato na mão orienta o menino a sentar numa mesa onde tem espaço.

Bruno: *eu quero sentar perto do Lucas e do Ricardo*

Sara: *mas lá não tem espaço*

Bruno: *é só colocar mais uma cadeira*

Sara: *vai ficar apertado para você comer*

Bruno: *não vai não*

Sara vai até uma sala busca uma cadeira e leva até a mesa onde estão Lucas, Ricardo e outras crianças de um outro grupo. Bruno se senta satisfeito.

Sara para a pesquisadora: *Não é nem pelo Lucas e pelo Ricardo, naquela mesa está a Patrícia<sup>113</sup>.*

Pesquisadora: *é?*

Sara: *eles são muito próximos, acho que são vizinhos.*

Olho para a mesa e vejo Bruno conversando com Patrícia.

(Diário de campo, junho 2014)

Corsaro (2011) ao tratar sobre as brincadeiras afirma que as crianças ao protegerem seus espaços interativos acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades, concordamos com o autor e ampliamos seu contributo para as relações afetivas. Consideramos que as crianças ao defender suas relações afetivas também percebem que podem

<sup>113</sup> Menina de outro grupo atende a mesma faixa etária de do grupo pesquisado.



gerenciar suas atividades e isto contribui para o desenvolvimento da participação sobre as ações desenvolvidas no interior do espaço educativo. A sensibilidade do adulto em perceber a dimensão afetiva da participação das crianças é fulcral para desconstruir práticas autoritárias, de regulação e de controle dos adultos sobre as crianças. O gesto de Sara ao ouvir as argumentações de Bruno e buscar uma cadeira para que ele pudesse se juntar aos colegas pode ser diminuído aos olhos que naturalizam as infâncias, que as ignoram e que tardam o reconhecimento delas como sujeitos de direitos (LANDSDOWN, 2005), no entanto, tal gesto representa uma importante ação pedagógica na construção de uma relação democrática, tanto para as crianças, quanto para os outros adultos que compõe este espaço e observam a ação de Sara.

#### **As relações como ação pedagógica democrática**

Lucas tromba com um menino de outro grupo e deixa seu prato de comida cair no chão. Vidro e comida para tudo que é lado.

Lucas parece paralisar.

Imediatamente uma senhora dos serviços gerais se aproxima com uma vassoura e pergunta se ele se machucou. Ele responde que não. Ela coloca a mão sobre seu ombro e diz que está tudo bem.

Diana vai até Lucas se abaixa na altura do menino e pergunta: *está tudo bem com você?*

Lucas faz o movimento de sim com a cabeça.

Diana: *não precisa ficar preocupado, estas coisas acontecem. Vai lá pegar outro prato para se servir.*

Paulo: *o Lucas está com a mão furada!*

Diana: *Ele esbarrou no colega, por isso tem que ter atenção. Ontem na minha casa eu quebrei um copo, estava distraída e bati com o meu braço nele, caiu no chão e quebrou.*

Alice: *eu seguro bem o meu prato.*

Paulo: *meu pai um dia derrubou o leite na mesa, sujou tudo.*

Diana: *essas coisas acontecem mesmo.*

(Diário de campo, maio de 2014)

Duas situações importantes abarcam este episódio nos quais configuram as dimensões da participação das crianças nas ações pedagógicas. O primeiro diz respeito a presença e ação da profissional encarregada pela limpeza do espaço. Embora nem todos que compõe este espaço sejam “especialistas” em educação todos são sujeitos que educam e são educados à medida que se relacionam uns com os outros socializando saberes, experiências e afetos. Tive a oportunidade de

participar de três reuniões pedagógicas do NEI e em todos os momentos, mesmo àqueles destinados a discussão específica da pedagogia, as profissionais terceirizadas - limpeza e merenda - participavam colaborando com as suas percepções. Sua ação junto ao Lucas não é dada, é fruto de ações pedagógicas – formações – perspectivada a partir de um entendimento mais amplo do processo educativo. Na outra situação temos a ação da professora tanto com Lucas quanto com as outras crianças. Diana se coloca como um ser humano, que apesar de adulto, também é passível de cometer erros. Tanto em uma, quanto na outra situação, nos parece evidente a promoção de uma relação horizontal, pautada na alteridade e respeito entre sujeitos. Freire (1982) ao tratar sobre uma pedagogia libertadora aponta esta questão como ponto permanente de reflexão:

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, mero “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? (FREIRE, 1982, p.46)

Nesta prerrogativa torna-se manifesto que a participação das crianças não se conforma em modelos previamente definidos, “mas se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e escuta” (AGOSTINHO, 2016, p.77) no qual possibilita criar estratégias pedagógicas de superação de que o pensar e

agir sobre o mundo é tarefa de apenas alguns. Esta consideração pode igualmente ser observada no episódio a seguir:

### **Enxergar com os olhos das crianças**

Paulo, Lucas, Alexandre e Tomás observam as formigas num pilar do refeitório. Elas iniciam a trajetória no início do pilar e vão subindo. Os meninos as acompanham e precisam subir na cadeira para que possam acompanhar o caminho das formigas. Roberta chama a atenção dos meninos pedindo para que eles se sentem na cadeira. Eles obedecem.

Paulo: *Não tem só formiga, tem aranha também!*

Lucas: *tem muita aranha!*

Eu percebo apenas uma pequenina aranha, daquelas conhecidas como “papa-moscas”

Paulo sobe novamente na cadeira.

Tomás o repreende: *Não vai, não vai. Se tu for picado por uma aranha você vai ter que ir para o hospital.*

Lucas: *tu podes morrer.*

Paulo:(ainda em cima da cadeira): *Não faz mal. Eu quero morrer.*

Alexandre: *Ahh tu quer morrer é? Se tu morrer vai ficar igual a estátua. Não dá para fazer nada. Vai querer fazer mas não vai poder. É muito ruim.*

Paulo: *Então eu vou morrer agora.* (Ele fica em pé parado feito estátua).

Tomás, Alexandre e Paulo ficam em pé (em volta do pilar mas não estão em cima do banco) observando as formigas. Lucas acompanha e desiste da estátua.

Roberta se aproxima novamente. Parece querer investigar o que as crianças estão observando. Ela vai até o pilar. É Paulo quem diz: *Olha está cheio de formigas!*

Roberta se aproxima mais e consegue enxergar.

Roberta para os meninos: *estou precisando de óculos, só agora consegui ver!*

Diana se aproxima também curiosa com o que os meninos estão vendo. Desta vez é Alexandre quem explica a situação: *Tem muita formiga aqui caminhando.*

Diana: *A formiga carrega comida. Ela carrega muita comida. Leva para a casinha dela. Vocês nunca viram?* Os meninos se entreolham.

Luana que até o momento não tinha se envolvido na conversa diz: *Igual o filme da formiga Z.*

Diana: *Isso mesmo!*

Luana continua: *Eu tenho o livro.*

Diana: *então traz para a gente ver.* (Diário de campo marco de 2014)

Inicialmente Roberta regula as ações dos meninos, no entanto, ao perceber que Paulo transgreda sua ordem, em vez de repetir a ação de controle, procura compreender o que está acontecendo e a partir daí intervir ou não frente as ações das crianças. Ao tomar ciência de que se

trata de uma observação sobre os insetos ela se desculpa, mesmo que indiretamente, justificando uma dificuldade oftalmológica.

Não nos interessa evidenciar a ação inicial de Roberta, mas da sua capacidade de retomar sua posição, até porque não compreendemos que a participação das crianças se dá na permissividade por parte dos adultos frente a todas as ações realizadas por elas, tal como aponta Tomás (2007) ao afirmar “que participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (TOMÁS, 2007, p.54).

Apesar das crianças estarem todas juntas no refeitório percebemos uma não centralidade na figura dos adultos, a tomada de decisão das crianças se dava quer na escolha dos alimentos, quer na companhia durante a refeição, quer nas inúmeras outras ações para além do ato de comer. Compreender as crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido permite que estes momentos rotineiros se tornem também espaços privilegiados de conhecimento.

Os momentos de higiene eram marcados por lavar as mãos antes de almoçar/jantar e escovar os dentes após estas refeições. No entanto quando realizada alguma proposta com tintas ou cola as crianças tinham autonomia para irem lavar as mãos individualmente, assim também era o uso da privada, e embora o banheiro ficasse distante da sala, as crianças iam ao banheiro sem a presença dos adultos, com exceção de Pedro que necessitava de uma maior atenção. Elas comunicavam as professoras de sua saída e caso demorassem mais do que o esperado uma das profissionais pedia que uma criança fosse até o banheiro ver se estava tudo bem.

### **A participação como respeito à privacidade**

Diana: *Alice, faz um favor para a Prof?*

Alice: *faço*

Diana: *vai lá no banheiro e veja se está tudo bem com a Helena*

[...]

Alice: *prof a Helena não tá bem não*

Diana: *o que aconteceu?*

Alice: *ela não consegue fazer cocô*

Yasmin: *um dia eu estava assim sabia? Meu cocô tava muito duro.*

Diana: *tem que comer frutas e verduras que ajuda a fazer*

Alice: *mamão né Di?*

Diana: *mamão é muito bom para o intestino funcionar.*

Jussara: *Quer que eu vá lá no banheiro ver como ela está?*

Diana: *Agora não, vamos dar mais um tempo.*  
(Diário de campo, junho de 2014)

Passados 5 minutos Helena volta. Diana pergunta a ela se está tudo bem e a menina responde que “*o cocô demorou para sair*” e vai ao encontro de Elisa, Cecília, Luana e Gabriela que estão no tapete brincando.

Podemos parecer estranho associar o tema proposto de investigação deste trabalho, as dimensões da participação das crianças nas ações pedagógicas, com o episódio relatado acima, mas não é. Explicamos. Muitos estudos têm apontado que a institucionalização da infância controla além dos tempos e espaços, os corpos das crianças:

Ao longo da história da educação, as formas instituídas de intervir sobre os corpos ou de reconhecer a intervenção, podem variar, conforme a perspectiva assumida. No entanto, como destaca Louro (2000, p. 61): “Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com elas”. Por essa razão, se faz necessário que a dimensão corporal e suas implicações na organização e nos arranjos espaciais e temporais. (BUSS-SIMÃO, 2012, p.284)

Se levarmos em consideração que a participação está atrelada às relações de poder e, o poder que temos sobre nossos corpos, ou sobre os corpos dos outros pode representar uma relação autoritária ou de emancipação, o respeito com o tempo de Helena, ao nosso ver, configura uma ação pedagógica que contribui para a participação das crianças. Uma ação que respeita a privacidade da criança e, ao mesmo tempo, se mostra atenta aos possíveis cuidados que a menina possa necessitar.

Em relação aos momentos do sono há apenas um registro. Isto se deu porque, como explicado anteriormente, no período matutino a professora ficou sem auxiliar de sala por diversas vezes e como outras profissionais da unidade assumiam este horário junto as crianças (12h às 13h) ponderei que não deveria permanecer em sala. No entanto eu geralmente saia da sala às 12h, quando as crianças estavam começando a

se deitar, e chegava as 13h, horário em que a maioria das crianças já estavam acordadas.

### **O afago descompromissado.**

São 11:51h. As cortinas e janelas estão abertas e os colchonetes dispostos no chão. Roberta havia organizado os colchenetes enquanto as crianças almoçavam. As crianças se deitam procurando seus pares. Luana deita ao lado de Larissa e as duas se abraçam.

Roberta distribui os edredons. Pergunto para Roberta, se há necessidade de edredons haja visto que está um dia bem quente. Ela me responde: *Não acho que precise, mas elas sempre pedem, gostam de se enrolar neles.*

Alice: *eu não tô com sono*

Diana que estava olhando as agendas responde para a menina: *não precisa dormir, pega um livrinho para ler*

Alice: *vem aqui fazer carinho na minha cabeça*

Diana se deita do lado de Alice e lhe acaricia o cabelo.

Cecília: *depois faz em mim também Di*

Roberta: *já vou aí fazer em você Cecília.*

Tomás olha o balanço da cortina e a sombra que ela produz em seu colchão. Brinca com as mãos tentando agarrar a sombra da cortina.

Luana ao constatar que Larissa está adormecida me chama: *Gi, faz massagem em mim?*

Vou até Luana e me deito ao lado dela. Ela fica de bruços, com uma das mãos faço carinho nas suas costas e a outra mão ela leva até o seu rosto apoiando-se como se fosse um travesseiro.

Fernanda, Daniela e Mariana conversam baixinho, não consigo compreender o que dizem.

Alice adormece. Diana se levanta e Ricardo pede para que ela deite ao lado dele. Ela se deita e ele coloca a cabeça em cima do seu braço. Os dois conversam até a hora de Diana sair para o almoço. Ela pergunta ao menino se ele quer um livro, ele responde que não. Aos poucos as crianças dormem com exceção de Lucas. Roberta pega um livro e se deita ao lado dele. Pergunta se quer ouvir uma história, ele faz sim com a cabeça e ela começa a contar. Conversam mais um pouco até que Lucas a convida para jogar “alguma coisa”. Ela aceita. Os dois se levantam e vão para a mesa. Aproveito o momento e me levanto também. Roberta pega um quebra-cabeça e inicia a montagem com Lucas. Olho para o relógio e são 12:23h. (Diário de Campo, abril 2014)

Tal como conclui Buss-Simão (2012, p. 165), em sua tese de doutorado, consideramos que “o momento do sono é instituído por uma ordem institucional adulta que prevê em sua organização um momento para o descanso das crianças”. E tal como a autora compreendemos que a

estrutura física dos espaços de educação infantil bem como a carga-horária de trabalho das profissionais que atuam junto as crianças dificultam outras possibilidades de organização onde seja possível garantir de forma individual a necessidade ao descanso. Por exemplo, como assegurar um espaço tranquilo para uma criança que necessita descansar numa área coberta disponível de 36,20m<sup>2</sup> <sup>114</sup>cujos móveis ocupam 40% do espaço e agregam 23 crianças e 2 adultos? Evidente que as possibilidades em torno de 0,86m<sup>2</sup> por ser humano ficam bem restritas. Principalmente se pensarmos numa lógica de espaço que contemple a simultaneidade das ações das crianças, onde seja possível oferecer um espaço tranquilo e acolhedor para quem queira dormir ou descansar; um espaço amplo para quem necessita se movimentar, brincar, explorar; um espaço para quem desejar ler, contar histórias, dramatizar... Logo, para além da denúncia necessária que o espaço físico constrange o respeito às necessidades das crianças, optamos por evidenciar as estratégias dos adultos frente a essa problemática: tomar este momento não como espaço de controle e regulação, mas como uma possibilidade de afago e carinho físico com o outro.

### **5.3.2 Na simultaneidade das ações:**

Configurado na organização da multiplicidade das ações das crianças em diferentes tempos e espaços, com 97 episódios registrados, constatamos que as interações e diálogos entre crianças e adultos ora se davam em pequenos grupos, ora na relação direta entre uma criança e um adulto. Contudo ao analisar os dados percebemos uma outra possível subcategoria que diz respeito a quem toma a iniciativa do diálogo e interação. Percebemos que destes 97 episódios, em 68 , as crianças haviam tomado a iniciativa de interagir e dialogar com os adultos e 29 foram alavancados pelas profissionais. Num primeiro momento interpretamos estes números como indício de uma maior participação das crianças, entretanto, reparamos que não tínhamos levado em conta que as crianças estavam expressivamente em maior número em relação as profissionais (23 crianças e 3 profissionais)<sup>115</sup>, desta forma nos

---

<sup>114</sup> Conforme planta baixa da unidade.

<sup>115</sup> Professora regente, professora de educação especial e auxiliar de sala e, apesar de ter variações no número de profissionais em determinados momentos, como explicitado anteriormente, optamos por incluir o número de profissionais que legalmente deveriam estar junto as crianças.

debruçamos em verificar o índice por sujeito - criança e adulto. Neste exercício identificamos que o índice de iniciativa das crianças era de 4,3% enquanto a dos adultos era de 33,3%<sup>116</sup>, esta nova configuração nos possibilitou outro ponto de vista para a análise dos dados, na perspectiva de que as profissionais tomavam mais a iniciativa de interação e diálogo junto as crianças. A partir disso, conjecturamos compreender o teor destas interações e diálogos com o intuito de desvelar se estes eram de teor controlador ou emancipatório em relação a participação das crianças.

**a) Quando as crianças tomam a iniciativa da interação/dialogo junto aos adultos: os 68 episódios analisados a partir das similitudes das ações revelaram 6 ocorrências distintas:**

a.1) Compartilhar as experiências de vida – 21 episódios. São situações onde as crianças procuravam uma das profissionais para dividir alguma experiência vivida, tais como: *fui dormir na casa da minha avó; meu pai está preso; meu pai me levou no cinema; experimentei comida japonesa*, etc.

a.2) Solicitar ajuda nos conflitos – 9 episódios. Demarcam os momentos em que as crianças procuraram as profissionais para ajudá-las nos conflitos entre pares, tais como: *Prof a Yasmin não quer deixar eu brincar; o Pedro está bagunçando nossa brincadeira; A Alice não quer me emprestar o brinquedo*, etc.

a.3) Solicitar auxílio com materiais/objetos – 4 episódios. Nestes estão agrupados os eventos dos quais as crianças buscam as profissionais para ajudá-las a realizar alguma ação com objetos e materiais, tais como retirar ou colocar algumas de suas vestimentas e também manejar tintas, livros, etc.

a.4) Oferecer ajuda – 8 episódios. São aqueles caracterizados pela criança oferecendo ajuda às profissionais seja com os materiais no qual as crianças se mostram solícitas a buscar ou levar copos, lençóis, livros, lápis, etc., seja na própria interação com os seus pares: *Vou lá chamar ele para você tá?*

a.5) Propor ações – 12 episódios. Nestes estão os momentos em que as crianças propuseram alguma ação, tais como: *Hoje está um dia*

---

<sup>116</sup> Chegamos a este índice da seguinte maneira: dividimos o número de registros cujas as crianças tomaram a iniciativa (68) pelo número de crianças (23) o que resultou o valor de 2,95 episódios para cada uma das crianças. Feito isso calculamos este valor em percentagem sobre o número de 68 episódios. Ou seja, 2,95 é 4,3% dos 68 episódios. Do mesmo modo foi feito em relação com os dados que se referem a iniciativa das profissionais.



*bem calor, a gente poderia tomar banho de mangueira, ou ainda, eu trouxe o filme do Sherek a gente pode assistir?*

a.6) Convite a fazer algo junto – 14 episódios. Assinalado pelo convite das crianças às profissionais. Seja para brincar de faz de conta, jogar, ouvir uma história, organizar o espaço, desenhar, etc. Importante sinalizar que diferente da anterior, onde as crianças propunham uma ação para elas mesmas, aqui o convite é feito diretamente ao adulto.

**b) Quando as profissionais tomam a iniciativa da interação/dialogo junto às crianças: os 29 episódios analisados a partir das similitudes das ações revelaram 3 ocorrências distintas:**

b.1) Intervenção e regulação sobre a ação das crianças – 14 episódios. Situações que especificam um ajustamento sobre os fazeres das crianças, tais como: *não pode correr na sala; assim você vai estragar o brinquedo; deste jeito vocês irão se machucar;* etc.

b.2) Conversas para identificar algum possível problema – 9 episódios. Denotam situações em que uma das profissionais ao perceber alguma criança isolada, triste, ou com um comportamento distinto do que costuma ter, iniciavam um diálogo procurando descobrir o que estava acontecendo de “errado”.

b.3) Convite a fazer algo junto – 6 episódios. Tal como nas ações cujas iniciativas foram das crianças, o convite a fazer algo junto remetia as brincadeiras, leituras, desenhos, etc.

Com esta reformulação na organização dos dados percebemos, de modo geral, que embora os adultos tenham maior índice percentual de iniciativa aos diálogos e interações junto as crianças estes diálogos eram restritos e predominantemente de ordem reguladora.

Entre crianças e adultos há papéis sociais específicos quanto as ações desenvolvidas em contextos educativos. Não cabe aqui desconsiderar as diferenças que marcam um adulto de uma criança neste espaço. São inúmeras. Porque adultos e crianças são diferentes e a sociedade as trata de modo diferenciado, há por exemplo um conjunto de artefatos culturais destinados as crianças tais como desenhos animados, filmes, jogos eletrônicos, brinquedos, roupas, alimentos, etc. (Brougerè 2001, Sarmiento 2002, Corsaro 2002) e tantos outros destinados aos adultos. E estas diferenças não são só sociais, são também biológicas, ou seria possível recusar o fato de que as crianças têm um corpo diferente dos adultos? De que elas são capazes de lidar com seus corpos com maior desenvoltura do que nós? Contorcem braços, tronco, cabeças e pernas com uma maestria peculiar. Os adultos levariam muitas horas se assim se dispusessem para atingir tal magnitude.

Não podemos reduzir esta discussão a partir das diferenças entre adultos e crianças. Não é pela diferença que se confere a amplitude da busca pelas crianças por interação e diálogo junto as profissionais e não é também por este motivo que os adultos se prendem a um encurtado pretexto de se aproximar das crianças. Sim! Estas questões são inerentes a este resultado, todavia não podem ser compreendidas por oposição, tão pouco ser tomado como algo autoexplicativo. Tomás (2011, p.103) considera que “a cidadania ativa não significa conformismo perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamentos cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade”. Neste sentido pensamos ser essencial que tanto as imagens das crianças, como as imagens dos adultos presente no nosso imaginário social sejam constantemente interrogadas de modo que, tanto um quanto o outro, sejam considerados como cidadãos ativos.

Outra situação que ficou evidente, ao analisar os dados, é que as crianças apesar de pedirem auxílio às profissionais nos conflitos entre seus pares, não denotou um número expressivo de situações, embora todos os dias em campo foi possível observar situações de discussões e disputas entre as crianças, no entanto, elas resolviam sem a intervenção dos adultos estas questões. Isto corrobora com a ideia de que as crianças são capazes de negociar e tomar decisões coletivamente.

c) **Em pequenos grupos – 74 episódios. Configura os episódios em que crianças e adultos interagem em pequenos grupos.**

Sobre esta subcategoria alertamos que nela se encontra tanto os episódios dos quais as crianças tomam a iniciativa do diálogo quanto dos adultos. Selecionamos desta maneira registros que apontam as duas situações. Priorizamos os registros que apontam possibilidades de uma ação pedagógica democrática entre as crianças e as profissionais.

**A participação nas múltiplas ações**

Alice está no tapete deitada sobre uma almofada com um livro. Sara de aproxima da menina e inicia um diálogo.

Sara: *o que você está lendo?*

Alice: *este livro aqui...* (mostra a capa)

Sara: *conta para mim?*

Alice: *conto!*

Alice abre a primeira página e começa a narrar a história para Sara.

Maria Clara, Tomás, Helena e Lucas brincam de carrinho da *HotWheels* em cima de uma das mesas. Tomás pergunta para a auxiliar de sala Sara que está seduzida pela contação de história promovida por Alice no tapete: *faz uma pista?*

Sara: *pega no armário a fita e vão fazendo, vou terminar de ouvir a história que a Alice está contando e já vou lá.*

Tomás vai até o armário, pega a fita e leva até o grupo. Olho para Sara e percebo que ela se volta integralmente a contação de história de Alice. Maria Clara toma a fita de Tomás e começa a colar na mesa.

Tomás: *não é assim não, tá toda enrolada.*

Maria Clara: *essa fita é ruim*

Helena: *não é nada.*

Tomás: *a Sara faz bem legal.*

Helena: *eu sei fazer uma que nem a da Sara*

Maria Clara: *sabe nada*

Maria Clara: *Sara!!! Faz uma pista!*

Tomás: *a gente não tá conseguindo!*

Sara vai até as crianças e cola a fita na mesa.

Sara: *tá bom assim?*

Maria Clara: *tem que fazer os risquinhos.*

Sara: *pega a caneta e faz os risquinhos, vou fazer as casinhas.*

Tomás: *eu faço as casinhas também*

Outras crianças vão se aproximando e pedem para que Sara faça na outra mesa também. (Diário de Campo, Abril de 2014)



Figura 34 - Pista de carrinho. Abril 2014 – Registro Luana que sobe em uma cadeira para registrar de cima.



Figura 35 - Bonecos, carrinhos na pista. Abril de 2014 – Registro de Luana na altura dela.



Figura 36 - Vacas, dinossauros e aviões – Registro de Luana na altura dela.

A partir dos registros é possível perceber que a participação das crianças nas ações pedagógicas não segue uma lógica única de atuação. Suas ações são múltiplas, porque as crianças são diversas. Alice prefere ler, enquanto as outras crianças preferem brincar com os carrinhos. Mas só carrinhos? Não! Gabriela leva cavalos, vacas e dinossauros para explorar o caminho, Pedro por sua vez a utiliza como pista de voo e leva um avião para brincar. Ao perceberem que suas decisões são respeitadas as crianças desenvolvem e aprimoram sua participação política. Sobre esta questão Sarmento (2015) em apresentação à UNICEF em Lisboa com o tema “Crianças, Cidade e Políticas de cidadania”<sup>117</sup> afirma que a participação política das crianças não pode ser pensada através dos modos de imitação “macaqueada” dos comportamentos políticos adultos, para o estudioso as interpretações singulares e criativas das crianças sobre o universo saturado de formas e sentidos constituem uma cidadania cognitiva.

A participação das crianças também se dá na tomada de decisões e negociações tal como nos aponta o registro abaixo:

#### **Poder velado do adulto sobre as ações das crianças**

As crianças estão envolvidas em diferentes ações pela sala. Diana e Jussara conversam sobre o planejamento da semana. Roberta chega na sala com Pedro e esta vai brincar com Helena e Larissa num canto da sala onde as meninas organizaram um espaço que parece uma livraria. Roberta senta-se na mesa onde Maria Clara e Luana montam um quebra-cabeça e Cecília brinca sozinha com um jogo da memória. Roberta convida Cecilia para jogar. Logo a mesa está cheia de crianças. Todas querem jogar com Roberta.

Roberta: *não dá para jogar todo mundo, tem que ser dois de cada vez.*

Ricardo: *quem perder sai.*

Yasmim: *não, vai dois e mais dois.*

Luana: *não, sai quem perde.*

Cecilia: *daí a gente vê quem é bom de memória.*

Roberta: *tá bom. Começa a Cecilia e a Mariana.*

(Diário de campo, março de 2014)

---

<sup>117</sup> Disponível em: <http://www.adcl.org.pt/ccij/noticias/not34.pdf> Acessado no dia 18/07/2016



Figura 37 - Jogo de memória – Registro Fernanda, Março/2014

Apesar das crianças negociarem as regras de como será feita a troca dos participantes do jogo, nenhuma delas questionam a regra imposta por Roberta – de que somente pode ter dois jogadores de cada vez, tão pouco quando é ela quem decide quem começa primeiro. Isto nos evidencia que os adultos têm um grande poder sobre as ações das crianças. A professora poderia ter utilizado este momento para promover discussões e tomadas de decisões das crianças, no entanto sua conduta é de organização da brincadeira. Por outro lado, consideramos que a participação das crianças não se dá de forma isolada das ações dos adultos. Estes devem também expor as suas ideias e opiniões. O que vale destacar é que ao tratarmos a participação numa perspectiva de compartilhamento – crianças e adultos - das responsabilidades na tomada de decisões exige estarmos atentos sobre o poder que exercemos sobre as crianças.

**d) Individualmente – 23 episódios. Configura as interações e diálogos realizados entre apenas uma criança e uma das profissionais.**

Percebemos que quando a interação e o diálogo se dão de maneira mais individualizada com as crianças as profissionais parecem reconhecê-las como seres competentes para tomar decisões sobre aquilo que lhes afeta.

Para discutir esta afirmação trazemos dois registros nos quais as crianças tomam a iniciativa do diálogo e retomamos aquele outro episódio exposto na categoria anterior no qual Sara pede à Alice que lhe conte a história do livro.

### **Confidências de uma criança que sabe que não é levada em consideração**

Maria Clara vai até a professora e diz: *Hoje eu vou sair mais cedo sabia Di?*

Diana: *vai?*

Maria Clara: *vou para casa do meu pai*

Diana: *hum deve ser bom ter duas casas né?*

Maria Clara: *porque tu achas que é bom?*

Diana: *porque quando se cansar de uma vai para a outra.*

Maria Clara: *mas eu não posso ir para casa do meu pai quando quero.*

Diana: *hum...*

Maria Clara: *só quando eles dizem que é dia de ir*

Diana: *a mãe e o pai?*

Maria Clara: *é*

Diana: *você pede para ir quando está com saudade dele?*

Maria Clara: *eu peço, mas não adianta nadinha.*

Diana suspira e abraça Maria Clara ficando as duas em silêncio até que Elisa chama Maria Clara para brincar e a menina vai. (Diário de Campo, abril, 2014)

O abraço, o silêncio e o suspiro de Diana sobre Maria Clara revela que a experiência da menina afetou profundamente a professora. Causou-lhe reflexão sobre o como as crianças são um grupo geracional oprimido pelo poder do adulto (Sarmiento, 2004), tanto lhe afeta que no momento posterior, a professora inicia um diálogo com esta pesquisadora:

### **Desabafo reflexivo**

Diana: *não é certo isso que a gente faz com as crianças...*

Pesquisadora: *vocês professoras?*

Diana: *também, mas estou falando dos adultos em geral, olha só...ela está com saudades do pai, não sei como eles combinaram, se vai todo final de semana...*

Pesquisadora: *ela parece estar com saudades.*

Diana: *viu o que ela falou? Que não adianta nada dizer que está com saudades...eu sei que é complicado para a gente se organizar...mas olha a participação (a professora sorri) quem é que está escutando ela?*

Pesquisadora: *você*

Diana: *mas o que eu posso fazer? Posso tentar falar com a mãe, mas às vezes a gente não quer se meter né?*

Pesquisadora: *as vezes é necessário, talvez os pais nem se dêem conta.*

Diana: *é mesmo, a gente tem que começar a mudar.*

Daniela chama Diana e a nossa conversa termina. (Diário de Campo, abril, 2014)

A escuta atenta à Maria Clara propiciou à Diana uma sensibilização e reflexão sobre o poder regulatório dos adultos sobre as ações e desejos das crianças. A mesma diz que não é certo este controle e mesmo ponderando que é “complicada” a organização para que as crianças sejam levadas em consideração assume que é preciso nos movimentarmos para que haja uma mudança na forma como os adultos concebem as crianças.

### **A proposta de Lucas**

Lucas: *prof hoje a gente vai no parque?*

Diana: *vamos sim, hoje não está chovendo.*

Lucas: *é que eu queria brincar com o Leonardo*

Diana: *vocês são bem amigos né?*

Lucas: *muuuuito tempo, eu era pequeno.*

Diana: *é mesmo.*

Lucas: *as vezes a gente podia trocar, um pouco daqui poderia ir para a sala da Suzana e um pouco de lá vem aqui.*

Diana: *trocar as crianças de sala?*

Lucas: *é...lá tem outras coisas também.*

Diana: *brinquedos?*

Lucas: *é...mas tem outros amigos também. A gente só fica aqui sempre...ou no parque.*

Diana: *vou conversar depois com a Suzana e ver se a gente pode fazer isso.*

Lucas: *hoje?*

Diana: *não, outro dia. Hoje não dá eu e ela temos que combinar.*

Lucas: *tá bom.*

Lucas sai correndo e dá a “boa notícia” ao Ricardo, Mariana e Paulo que estão no solário. (Diário, junho de 2014)

Não sabemos se Lucas inicialmente vai até a professora com a intenção de fazer tal proposta ou se no desenrolar da conversa ele percebe uma abertura para tal. Na semana seguinte, na sexta-feira, ao chegar na sala percebi que a indicação de Lucas havia sido considerada haja visto que algumas crianças do grupo 6B estavam na sala de referência do grupo 6A e vice-versa. O que importa dizer é que as crianças são suficientemente capazes de avaliar e também propor sobre as ações pedagógicas destinadas a elas.



Quando organizadas em pequenos grupos ou individualmente as ações pedagógicas negociadas entre as crianças e adultos promovia uma escuta mais cuidadosa por parte dos adultos às crianças e isto corroborava para uma maior efetividade das crianças quando a indicação de propostas ou reorganização do proposto.

#### **5.4 – AÇÕES PEDAGÓGICAS PAUTADAS NAS AÇÕES DAS CRIANÇAS.**

Nesta categoria agrupamos os 82 episódios cuja centralidade se dá a partir das ações das crianças na relação com os seus pares. Esclarecemos que tal categoria não tem como pretensão isolar as ações das crianças das ações dos adultos, uma vez que compreendemos que ambas estão em constante relação. No entanto para compreender de que modo as crianças participam das ações pedagógicas foi necessário conhecer o que as crianças fazem entre pares.

Ao discorrer sobre a importância da análise sobre as ações das crianças, Ferreira (2004) corrobora que elas têm uma razão de ser, subvertem o que é comum e nos possibilitam refletir sobre a dimensão epistemológica da infância.

[...] a relevância atribuída às ações das crianças como prova de si e do que elas *são* como seres cognoscitivos, socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências se constitua num estímulo para uma reflexão crítica acerca da infância [...]. (FERREIRA, 2004, p. 14)

Em acordo com a autora, a partir das ações das crianças, conjecturamos promover em certa medida uma reflexão crítica sobre a infância de modo que estas sejam reconhecidas como seres sociais competentes para tomar decisões.

Tal como nas categorias anteriores, agrupamos os episódios procurando identificar as similitudes das ações. Com esta organização verificamos que as ações iniciadas pelas crianças correspondiam à recorrência de duas situações distintas: brincadeiras e narrativas. Sobre esta questão precisamos explicar que partimos do pressuposto que as

crianças ao brincarem constroem narrativas “ampliando seus espaços simbólicos comuns, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes” (GIRARDELLO, 2007, p.09) e deste modo, ao separar brincadeiras de narrativas não significa que estamos dando uma dimensão menor as narrativas das brincadeiras. Esta distinção foi necessária uma vez que, a partir da empiria, observamos situações em que as ações das crianças eram iniciadas pelas narrativas. Tais narrativas se constituíam pela centralidade na oralidade – isto não significa que as narrativas das crianças eram desprovidas de outras linguagens, especialmente a corporal. No entanto, estes momentos eram caracterizadas pelas ações das crianças quando estas contavam histórias, sejam elas retiradas de um livro, inventadas ou a partir de uma experiência vivida. Estas ações não se davam dentro de um contexto de brincadeira e por isso julgamos necessário fazer tal diferenciação. Para efeito das análises nos deteremos as brincadeiras procurando privilegiar, quando oportuno, as narrativas neste contexto de ação. Feita as considerações que nos eram importantes, apresentamos a organização da empiria nestas duas categorias de análise.

5ª composição: Decomposição das Ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças, ou seja, iniciadas por elas: 82 episódios

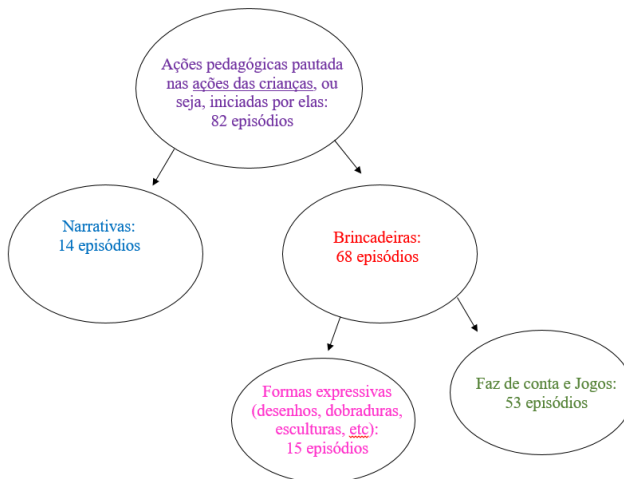


Figura 38 - 5ª Organização da empiria

A partir desta organização identificamos que as prevalências das ações iniciadas pelas crianças envolviam o ato de brincar. A brincadeira era caracterizada tanto pelo faz de conta, nas quais as crianças assumiam papéis sociais diversos quanto nos jogos estruturados – tabuleiro, quebra-cabeças, boliche, futebol, petecas, etc. Percebemos também algumas formas expressivas das crianças que ora se originavam da brincadeira ora introduziam uma brincadeira. Estas produções das crianças, as quais denominamos de “formas expressivas” podem ser exemplificadas pelas esculturas de areia, argila, massinha de modelar - que se transformam em bolinhos, vulcões, bonequinhos; nas dobraduras em papel ao se transformarem em aviões, barquinhos, carteiras, celulares; nos desenhos que expressavam uma receita médica, uma lista de compras, etc.

Em relação a organização das ações, ao que se refere a quantidade de crianças envolvidas, percebemos um movimento bastante dinâmico. Na maneira como são iniciadas estas ações verificamos que as mesmas podem ser inauguradas individualmente, em pares ou ainda em pequenos grupos e conforme a ação se desenvolve há uma alternância ou não na participação das crianças. Nesta direção reconhecemos quatro conjunções diferentes que nos ficou evidente durante a análise dos registros: Ação iniciada e terminada individualmente, ação iniciada individualmente com alternância das crianças, ação iniciada em pares com alternância de crianças e ação iniciada em pequenos grupos que reverbera outras ações.

Esta mobilidade nas ações das crianças, que ora estão fazendo uma coisa com determinados pares e em minutos depois outras coisas com outros pares, nos dá pistas de que a participação infantil se dá numa lógica de temporalidade, organização e movimento próprios. Esta lógica intensa e circular nos impediu de analisar as categorias conforme fizemos anteriormente (com todas as crianças, em pequenos grupos e individualmente), exigindo-nos outras possibilidades de leituras sobre as ações das crianças. Assim, nos orientamos em identificar para além da maneira como as crianças se organizavam (individualmente, em pares, em pequenos grupos) as formas e conteúdo da participação nas brincadeiras.

As *formas* seriam os modos como as crianças estruturavam suas ações, as como transformavam o espaço, utilizavam os materiais disponíveis, organizavam o tempo, se havia muita ou pouca narrativa, bem como o que impulsionava a entrada ou saída de uma ou mais crianças em determinadas ações.

Os *conteúdos* podem ser compreendidos como o teor destas ações: Do que brincavam, quais os temas, os papéis sociais assumidos? Quais os

elementos da condição social (história, geografia, cultura) estavam presente nas ações das crianças? Quais eram os saberes compartilhados?

Definidos estes critérios de análise apresentamos a categoria central deste capítulo que procura compreender a participação das crianças naquilo que é elemento e condição de suas aprendizagens e sociabilidade.

#### **5.4.1 As brincadeiras**

Como categoria que expõe a maiorias das ações iniciadas pelas crianças, avaliamos a necessidade de fazer, mesmo que breve, algumas considerações conceituais sobre como compreendemos esta ação que é apontada por alguns estudiosos (Brougerè, 1998, 2001, 2004; Corsaro, 2002, 2005, 2009; e Sarmento, 2002, 2004) como espaço próprio da cultura das crianças.

Nossa acepção parte de uma crítica a brincadeira idealizada como um fenômeno sempre prazeroso, espontâneo, natural desprovido de racionalidade e objetividade. A desmistificação da brincadeira como ação sempre agradável pode ser percebida nos jogos estruturados quando as crianças lidam com a derrota em diferentes situações (quando o time adversário faz um gol, quando o parceiro vence no jogo de tabuleiro, etc) e quando são negociadas as regras dos jogos, processo que muitas vezes gera conflitos e desentendimento. Isto ocorre também no faz de conta, quando as crianças negociam os papéis sociais que querem assumir nas brincadeiras. Para além deste processo de construção dos acordos, no faz de conta as crianças experimentam e interpretam papéis sociais que lhes causam angustia e medo na vida real. É o caso por exemplo quando as crianças assumem o papel do bandido, do pai que bate na mãe, no médico que lhe dá a injeção, etc.

A oposição a ideia natural e espontânea se sustenta no pressuposto de que a brincadeira é uma forma de aprendizagem social, que se dá através de um processo de designação e de interpretação complexo nas relações interindividuais. A brincadeira é, portanto, cultural, tal como argumenta Brougerè:

Longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a

partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura.[...] Acima de seu substrato natural, biológico, o jogo<sup>118</sup>, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura (BROUGERÉ, 1998, p.113)

Para Sarmiento (2002), a brincadeira é o meio pelo qual as crianças produzem, na relação entre pares, através de formas específicas de comunicação e significação, as culturas da infância. Corsaro (2002) nesta mesma direção corrobora ao afirmar que é na brincadeira, especialmente por meio de interações de pares, que “as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto”. (CORSARO, 2002, p. 114).

A partir destas contribuições seguiremos para as análises das brincadeiras iniciadas pelas crianças procurando perceber, como já sinalizado, os conteúdos e as formas destas ações.

No que diz respeito aos conteúdos das brincadeiras, ou seja, do que as crianças brincam percebemos a seguinte estruturação:

Faz de conta/jogos	Conteúdo central da brincadeira	Nº de episódios registrados
<b>Faz de conta: situações nas quais as crianças assumem papéis sociais.</b>	Luta entre o bem e o mal. Quando as crianças assumem papéis de vilões e mocinhos, tanto da cultura midiática (super-heróis, bruxas, lobo mal, caçador, etc.) quanto da vida concreta (ladrão, polícia, mulher que rouba bebês, etc)	6
	Cuidado com os outros. Ao assumirem papéis sociais (mãe, pai, enfermeira, médica, babá, etc) cuja centralidade está no empenho em cuidar de outro.	9

<sup>118</sup> O autor utiliza o termo jogo também para as brincadeiras de faz de conta.

	Este outro é sempre uma criança. <sup>119</sup>	
	Culinária. Quando a centralidade da brincadeira está em fazer comidas. Seja dentro de um contexto de aniversário, de um restaurante.	8
	Salão de beleza. Quando as crianças assumem papel de manicure, cabelereiro, maquiadora, etc.	5
	Escola. As crianças assumem o papel de professora, de alunos e de familiares.	7
	Supermercado/Lojas. As crianças incorporam papéis de vendedor e cliente.	6
	Avião. Ao serem pilotos, comissários e até o próprio avião.	8
<b>Jogos semi-estruturados</b>	Bate Manteiga	2
	Pega-pega	3
	Boliche	1
	Futebol	2
	Jogos de Tabuleiro – Ludo, memória, jogo da velha e quebra-cabeças	5
	Blocos de montar	6

Tabela 13 - Conteúdo da brincadeira

Ao analisar o quadro, percebemos uma reiteração nas ações das crianças, constituída em um tempo recursivo, ou seja, um tempo sem medida, capaz de ser restaurado, renovado e recomeçado pelas crianças

<sup>119</sup> Rivero (2015) em sua tese de doutorado cujo objetivo foi o de investigar a constituição social das crianças no espaços-tempos do brincar, identificou uma grande recorrência das brincadeiras de cuidado com o(s) outro(s) entre as crianças.

em sua interação com seus pares, em que são estruturadas as rotinas de ação, as regras das brincadeiras, o diálogo, etc. Para Sarmiento (2002) a reiteração ocorre tanto no plano sincrônico quanto diacrônico. Portanto, é o princípio da repetição e da réplica. É a razão circular do tempo e o tempo pode sempre começar de novo, não há uma medida que de controle para as crianças. Segundo o mesmo autor, esse processo é gerado por meio das interações nos diferentes sistemas simbólicos dos quais as crianças participam e partilham, neles transitando.

#### **a) Ação iniciada e terminada individualmente**

Ao analisar os momentos em que as crianças brincam sozinhas, percebemos que elas vão e voltam à brincadeira com bastante frequência, apontando uma lógica de tempo não linear, de modo que entre o início e o fim da brincadeira elas transitam por diferentes espaços, promovem outras ações e interações, como podemos observar no registro a seguir.

#### **A participação nas ações pedagógicas como possibilidade de gerenciar o seu próprio tempo e suas ações**

Gabriela pega uma boneca na prateleira. Vai até o canto da sala e com as almofadas faz uma cama para a boneca. Volta até a prateleira e busca louças de brinquedos. Inicia uma brincadeira de faz de conta de mamãe e filha. A menina alimenta sua “filha”, troca as suas fraldas, a leva para passear, caminhando pela sala e pelo solário. Conversa com a boneca, mas não é possível ouvi-la. Ao passear com a sua filha, observa algumas crianças na mesa desenhando. Ao retornar do passeio coloca sua filha para dormir: *agora vai dormir que você está muito cansada*. Gabriela deixa sua filha dormindo para se juntar a Vanessa, Yasmin, Tomás e Cecilia que estão desenhando. Pega uma folha e faz um desenho. Conversa com os colegas sobre seus desenhos e o dela. Vanessa desenha uma princesa; Yasmin, crianças na praia; Tomás, uma moto; Cecília, a figueira e Gabriela uma paisagem com arvores, flores, adultos e crianças. Aproximadamente 15 minutos depois Gabriela retorna ao espaço onde deixou a sua filha dormindo e reinicia a brincadeira. Volta a trocar as roupas da boneca e a alimentá-la. (Diário de campo, maio de 2014)

Com este recorte fica aparente o fato de que a reiteração se complementa na não linearidade temporal. O tempo da criança é um “tempo sem medidas, sem regras, que se torna continuamente reinvestido de novas possibilidades, novas brincadeiras, novos sonhos, um tempo capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004, p.28). Nesta perspectiva o tempo da criança é um tempo da imaginação e não um

tempo em que as coisas tem “hora” certa para acontecer, ou que tudo tem um começo, meio e fim.

Em relação a aparente repetição das ações de Gabriela na sua brincadeira com a boneca (alimentar e trocar de roupa) trazemos a contribuição de Benjamin (2008):

Para a criança não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se das terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjunto malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e de maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. [...] A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. [...] A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (BENJAMIN, 2008, p.101-102)

Este “fazer sempre de novo” permite à criança elaborar no campo simbólico as suas experiências, apropriando-se dos sistemas culturais e sociais. Reconhecer e compreender a reiteração como processo importante para o desenvolvimento da criança possibilita uma maior participação dela nos contextos de educação. Dizemos isto, uma vez que, ao perceber que Gabriela tem a liberdade de participar daquilo que lhe interessa (“suspender” o tempo da brincadeira, se juntar aos amigos para desenhar e posteriormente retornar ao faz de conta) só se torna possível porque as profissionais que compunham este espaço corroboram para que estas dinâmicas sejam possíveis.

É importante sinalizar ainda, ao que se refere a participação das crianças nas ações pedagógicas, que as crianças em alguns momentos sentem necessidade de brincar sozinhas<sup>120</sup> e isto não significa que estão isoladas do mundo em que pertencem, ao contrário, seu faz de conta é

---

<sup>120</sup> Embora em menor número em relação as outras composições. Esta informação pôde ser verificada a partir de um quadro elaborado no qual registrou-se nos primeiros dez dias em campo a composição (número de crianças) nas brincadeiras. O quadro aponta uma reincidência de brincadeiras “solitárias” três vezes menor do que em pares.



sempre estruturado nas interações que ela estabelece com os outros, se não no dado presente, nas interações passadas, tal como pontua Corsaro (2002) ao afirmar que “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 115).

O que gostaríamos de destacar é que as ações individuais das crianças não caracterizam uma ausência de participação, haja visto que há uma reorganização do espaço e do tempo que é compartilhado com os outros sujeitos. Conjecturamos que as crianças, ao brincarem sozinhas, são partícipes de sua própria aprendizagem a medida que se sentem acolhidas em seu desejo de estar só num espaço coletivo. Elas se tornam partícipes das ações pedagógicas desenvolvidas no espaço educativo quando as profissionais compreendem (não por omissão, negligência ou falta de reflexão, mas por ação intencional-reflexiva) que as crianças brincam sozinhas.

#### **b) Ação iniciada individualmente com alternância de crianças**

As crianças nos possibilitaram perceber que suas ações seguem uma dinâmica peculiar de participação, onde nem sempre as negociações estão explícitas, ou seja, nem sempre elas necessitam explicar ou discutir sobre as regras impostas. A variação das crianças que participam das brincadeiras depende de um conjunto de fatores, tais como afetividade, as relações de poder, interesse pelo conteúdo central da brincadeira, o movimento corporal exigido, etc.

#### **As aprendizagens numa brincadeira de avião**

Alexandre estica os braços segurando um manche imaginário no ar e começa a correr pela sala fazendo um barulho que parece ser de um avião. Contorce o corpo ora para um lado, ora para outro, depois para cima e para baixo. Ricardo se aproxima do colega e imita o movimento.

Alexandre: *Não, não. Eu que sou o piloto, tú é o copiloto, tem que fazer o que eu digo.*

Ricardo: *vou ficar atrás de você*

Alexandre: *tem que ficar do lado*

Os dois dão alguns rasantes um do lado do outro até que Paulo também se aproxima querendo participar da brincadeira. Alexandre então toma a iniciativa de pegar duas cadeiras e coloca uma na frente da outra, ordena que os amigos façam a mesma coisa. Senta-se em uma e na outra imagina ser o painel do avião. Bryan, Cecília e Daniela se aproximam. Cecília coloca duas cadeiras posicionadas uma de frente para outra, porém como não há espaço ao lado,

primeiramente coloca na frente dos meninos e Paulo reclama: *aí não, senão o avião bate em você!*

Cecília dispõe então as cadeiras num espaço ao lado.

Daniela se coloca na frente do avião de braços estendidos esperando que ele confronte com o seu corpo (ou seria uma montanha, um pássaro?). Alexandre faz um movimento para cima como se desviasse de algo. Na mesma rapidez como entra na brincadeira, Daniela sai dela indo ao encontro de outros colegas que brincam no solário.

Alexandre: *passageiros, está chovendo vai ser perigoso.*

Alexandre para Bryan: *diz para os passageiros colocar os cintos.*

Bryan vai até Cecília e diz: *coloca os cintos, está chovendo, é perigoso.*

Cecília ata o cinto imaginário.

Ricardo: *cuidado com a montanha!*

Alexandre faz um movimento brusco com as mãos. Bryan se joga no chão, Paulo grita, Cecília se espreme na cadeira.

Alexandre: *essa foi por pouco!* (Diário de Campo, maio de 2014)



Figura 39 - O avião, Giselle Vasconcelos – maio de 2014

A primeira consideração que gostaríamos de fazer diz respeito ao conteúdo desta brincadeira que é a aviação. Tal como já apontado anteriormente é uma brincadeira de grande ocorrência entre as crianças e isto se deu devido as condições geográficas e culturais específicas destas

crianças, que em sua maioria<sup>121</sup> moram no bairro onde há um aeroporto, uma base aérea militar e quase todas as crianças possuem parentes ou conhecidos que trabalham nestes espaços.

Percebemos que o conteúdo da brincadeira se entrelaça com a forma como as crianças organizam o faz de conta. Se por um lado o conteúdo vai dando forma a brincadeira, os modos como as crianças estruturam a brincadeira ampliam o conteúdo do faz de conta. Num primeiro momento Alexandre parece não necessitar de outra materialidade para além do seu corpo que é avião e ao mesmo tempo piloto. A entrada de Ricardo por sua vez, altera a maneira como Alexandre brinca e também traz elementos novos para compor a brincadeira – *um copiloto*. Embora os meninos não utilizem a priori outros objetos para compor o espaço, é possível observar que o espaço tem uma organização própria da brincadeira. Esta organização é feita com os seus corpos transformados em avião, piloto e copiloto, no estabelecimento de uma ordem espacial: um do lado do outro.

Este processo imagético das situações (dos papéis sociais assumidos, dos objetos reconfigurados e do tempo) está na base da constituição da especificidade dos mundos das crianças. Como elemento central da capacidade que as crianças têm de criar a partir de suas condições reais de vida. Neste caso, no fato de que não lhes seja possível ser um piloto, copiloto ou um avião de verdade.

Concordamos com Corsaro (2009) quando o autor afirma que as crianças assumem na brincadeira papéis realidades das quais não lhes são viáveis na vida real. Assim, no faz de conta, elas experimentam um futuro possível num processo de empoderamento de suas vidas.

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a status, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros. (CORSARO, 2009, p.34)

A criança traz para a brincadeira um modelo do papel social que assume. Isto pode ser observado quando Alexandre dita as regras para

---

<sup>121</sup> Com exceção das irmãs Cecília e Elisa que moram no continente. Porém a mãe era comissária de bordo.

Ricardo, dizendo que o mesmo tem que ficar ao seu lado. Ele dita as regras porque assume a posição de piloto e não de copiloto. O conhecimento de Alexandre sobre aviação neste momento é demonstrado quando ele avisa: *tem que fazer o que eu digo*. Ricardo, por sua vez, aceita a ordem do colega. Aceita por dois motivos aparentes: porque lhe interessa o saber do colega sobre aviação e porque ele tem conhecimentos que gostaria de compartilhar com Alexandre sobre o mesmo conteúdo. Contudo há motivos não tão evidentes. Alexandre e Ricardo estabelecem entre si uma relação de dialogicidade. Se um dado momento Alexandre parece ter o controle da situação, em outros, é Ricardo quem exerce poder.

Conforme entram outras crianças o espaço vai ganhando maior materialidade. O corpo deixa de ser avião e as cadeiras ganham este significado. Outros elementos vão sendo incorporado à brincadeira para além da organização das cadeiras: o comissário e os passageiros. Estes também assumem as regras do faz de conta de acordo com os papéis que assumem. Chamamos a atenção para a entrada e saída de Daniela. Uma passagem rápida, porém, que contribuiu para a brincadeira com um outro elemento: o desvio da colisão. Verifica-se deste modo, que a participação das crianças não tem um tempo definido a priori e nem sempre é o tempo o definidor da qualidade e intensidade da participação.

A brincadeira de avião iniciada por Alexandre nos permite compreender que a dinâmica da organização do espaço, as significações atribuídas aos materiais e aos papéis que assumem se potencializa a partir da interação entre as crianças. A participação das crianças, ao que se refere sobre contribuir e redefinir as ações pedagógicas, se dão para além das negociações verbalizadas, mas num conjunto de ações (por meio do corpo, do objeto que se transforma em outra coisa, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo.

### **c) Ação iniciada em pequenos grupos com a alternância das crianças**

Percebemos que as ações das crianças também podem ser iniciadas em pares ou em pequenos grupos.

#### **A morte como conteúdo compartilhado de saberes entre as crianças**

Em um canto da sala Samantha, Helena, Ricardo, Vanessa e Bruno brincam de casinha. Ricardo é o pai, Vanessa a mãe, Helena é uma amiga da mãe, Samantha e Bruno os filhos. Bruno fica doente.

Helena: *faz uma sopinha para ele*

Samantha: *tem que fazer um chá bem amargo*

[...]

Vanessa (a mãe) resolve levar ao hospital.

Luana que até o momento não participava da brincadeira, mas observava do outro canto da sala, começa a arrumar as almofadas: *aqui é o hospital, pode trazer!*

Vanessa: *tá vomitando muito*

Luana: *coloca ele deitado aqui.*

Luana põe um lápis debaixo do braço de Bruno e constata: *Está com muita febre.*

Vanessa: *esse menino não come nada.*

Bruno geme.

Luana: *vou ter que dar um remédio muito forte.*

Vanessa: *daí ele para de vomitar.*

Bruno: *não faz mal se é injeção.*

[...]

Luana: *ele morreu, tem que enterrar.*

Helena que estava no outro canto vai até as meninas e se dirige para Vanessa: *dá o ursinho para ele ficar feliz.*

Vanessa: *ele morreu.*

Helena: *para ele ficar feliz lá no céu.*

Bruno devolve o ursinho para Vanessa e Luana diz para ele ficar quieto porque ele morreu. [...]

Luana começa a enterrar o paciente morto jogando um edredom e as almofadas sobre ele.

Vanessa: *vou levar ele para o céu*

Luana: *tem que enterrar ele para ir para o céu, tu não sabe?*

Vanessa: *não tem não, ele tem que voar.*

Luana: *primeiro enterra, depois ele vai para o céu. Me enterra junto daí eu levo ele. Gravação em vídeo, maio de 2014)*



Figura 40 - Sequência fotos - A doença, o cuidado e o enterro do filho, maio de 2014

Luana como já explicitado anteriormente havia experienciado a morte de sua mãe biológica, e por isso possuía algum conhecimento sobre os ritos fúnebres. Corsaro (2002) nos ajuda a entender as ações de Luana

na brincadeira quando considera que o desenvolvimento da criança é proveniente da socialização por meio de um constante processo de produção e reprodução do mundo concreto. Para o autor esse processo se desenvolve pela apropriação e reorganização do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, das competências linguísticas e das mudanças nos mundos sociais da criança. Assim, Luana promove para ela e para as outras crianças uma *reprodução interpretativa*<sup>122</sup> a respeito do significado da morte.

Dias depois desta brincadeira a menina se expressou sobre este mesmo tema no diário de campo:

### **Sobre o conhecimento de Luana sobre a morte**

Luana me entrega o diário: *fiz um desenho para colocar no teu trabalho.*

Pesquisadora: *obrigada. Queres falar dele?*

Luana: *é a Bia morta.*

Pesquisadora: *a sua mãe né?*

Luana: *é aquela que morreu há muito tempo, agora eu tenho duas mães.*

Pesquisadora: *estas partes coloridas são as flores?*

Luana: *tem mato e flor.*

Pesquisadora: *ela está sorrindo.*

Luana: *porque não tá sentindo mais dor.*

Pesquisadora: *ahh entendi. Ela estava muito doente.*

Luana: *ela estava boa, mas daí ficou doente. Ela fumava.*

Pesquisadora: *tem uma lagartixa?*

Luana: *só fiz uma, mas tem outros bichinhos que comem (pausa para pensar) formiga, minhoca...*

Pesquisadora: *é mesmo, já me falaram que depois que a gente morre alguns bichinhos comem a gente.*

Luana: *só quando a gente morre.*

Pesquisadora: *é*

Luana: *mas você não sente dor sabia?*

Pesquisadora: *como assim?*

Luana: *é que tá morto, daí não respira.*

Pesquisadora: *acho que não sente dor mesmo. Mas é bom que vira comidinha para outros bichinhos né?*

---

<sup>122</sup> Expressão cunhada por Corsaro (2009) para definir o modo criativo como as crianças interpretam e significam o mundo. O termo reprodução diz respeito a algo que vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura maior pelas crianças através da brincadeira. Compreende o fato de que ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e conseqüentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Luana: *Mas depois vai para o céu.*

Pesquisadora: *ahh a alma né?*

Luana: *não Gi a pessoa que morre.*

Pesquisadora: *não entendi mais nada, mas a pessoa o bichinho come...*

Luana: *mas ela vai para o céu depois e fica lá, tú não conhece ninguém que morreu não?*

Pesquisadora: *a minha avó morreu.*

Luana: *então Gi, ela morre, os bichinhos comem ela e depois ela vai para o céu.*

Pesquisadora: *mas eu não vi ela ir para o céu.*

Luana: *ela foi quando você estava dormindo.* (Gravação em áudio, maio de 2014)



Figura 41 - A morte de Bia. Luana, maio de 2014

Ao analisar as ações de Luana podemos perceber que as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de



processos e dimensões como o jogo, a fantasia do real e a interação entre pares e com os adultos e a circularidade temporal.

O imaginário, nesta perspectiva, é a condição para experimentar outras possibilidades de existência e significação das coisas do mundo adulto. Esse processo constitui a base, no modo de inteligibilidade das crianças, para resistirem às situações dolorosas ou ignominiosas da existência, possibilitando a articulação entre as culturas da infância e as dos adultos (Sarmiento, 2002).

A empiria nos possibilitou perceber que a participação das crianças depende de seus interesses quanto a significação de determinada situação concreta. Neste episódio específico, pode ser vislumbrado pelo fato de que Luana não participa do início da brincadeira. Sua entrada se dá apenas quando Vanessa, que assume o papel de mãe de Bruno, leva-o ao hospital. A entrada na brincadeira atende um interesse específico de Luana. Corsaro (2009) explica que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a entender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p.31).

A experiência das crianças em relação aos cuidados com alguém que está doente é exposto através de suas falas, no momento em que Helena diz para *dar uma sopinha*, Samantha oferece um *chá amargo* e por Bruno quando verbaliza sobre a possibilidade de receber a injeção. Há também para além dos remédios, o afeto necessário a um paciente, representado pela ação de Helena ao oferecer o ursinho de pelúcia para que o doente fique feliz. O inusitado (a morte) potencializa a brincadeira e permite que as crianças compartilhem outros saberes: os ritos fúnebres e o que acontece com a pessoa depois que ela morre. Para Vanessa é preciso que alguém o leve para ao céu, para Luana é preciso que ele seja enterrado primeiro.

Observamos uma organização específica do espaço, bem como o uso dos materiais disponíveis. A brincadeira acontece em espaços simultâneos – em dois lados opostos da sala. Enquanto Vanessa leva Bruno ao hospital, Samantha, Helena e Ricardo tecem outras narrativas, outras significações e interpretações no outro canto da sala que também compõe a mesma brincadeira. Com a entrada de Luana, as almofadas imediatamente se transformam em hospital e logo em seguida na terra que enterra o morto. O lápis por sua vez se transforma em termômetro.

Esta simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas, que agregam o faz de conta, nos revelam o quanto as ações pedagógicas

pautadas nas ações iniciadas pelas crianças são profícuas e vigorosas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

**d) Ação iniciada em pequenos grupos que reverbera outras ações**

Ainda na perspectiva de uma ação pautada na simultaneidade do espaço e das ações, percebemos que as ações das crianças possibilitam a ampliação do repertório das crianças.

Lucas pega uma folha e com ela faz um avião. Alexandre, Ricardo e Paulo que estavam no solário brincando com o boliche se aproximam:

Ricardo: *o que tu está fazendo?*

Lucas: *um avião.*

Paulo: *tu sabes fazer?*

Lucas: *meu pai me ensinou a fazer.*

Paulo: *como é?*

[...]

Os meninos vão até o armário e retornam com folhas. Lucas ensina os movimentos da dobradura para os colegas.

Terminada as produções, os meninos começam a jogar os aviões de um lado para o outro da sala. Discutem os melhores ângulos e levam em consideração o vento que entra pela porta para jogar o avião de modo que ele voe bem alto.

Lucas: *faz assim ó, vira ele bem para o alto mas meio de lado.*

Alexandre: *aqui na porta que tem vento.*

Paulo pega uma cadeira, posiciona na frente da porta do solário e sobe em cima.

Paulo: *vou voar muito alto de cima desta montanha!*

Alexandre, Ricardo e Lucas também buscam cadeiras de modo que possam arremessar seus aviões.

Alexandre ao arremessar seu avião encima da cadeira dá um pulo e grita: *estou perto das nuvens!*

(Diário de campo, junho de 2014)



Figura 42 - Brincadeira com avião de papel. Registro Mariana, junho de 2014



Figura 43 - Brincadeira com avião de papel (2). Registro Mariana, junho de 2014.

A ação iniciada por Lucas possibilitou ao Ricardo e Alexandre aprender a fazer também um avião de papel. Mas o compartilhamento de saberes não está apenas na execução do trabalho manual. Esta ação possibilita o início de uma brincadeira entre os meninos, que por sua vez desencadeia o compartilhamento de diferentes saberes, tais como; o ângulo necessário para que o avião voe longe, o vento como elemento que influencia sobre a velocidade do avião, subir e pular de uma cadeira.

Esta brincadeira acaba por interessar outras crianças e contribui para que elas ampliem seus repertórios artísticos e culturais como podemos observar a seguir:

Yasmin vai até Alexandre e pede que ele faça um avião “igual ao dele”. Alexandre pega uma folha e faz o avião para a colega. Tomás observa Alexandre e faz seu próprio avião. Yasmin em posse do seu avião começa a customizá-lo com as cores da bandeira do Brasil e com o seu nome. Tomás também o customiza com bandeira do Brasil. (Diário de campo, junho de 2014)



Figura 44 - Yasmin com o seu avião. Registro Mariana, junho de 2014<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Esta imagem foi editada, para além da customização, de modo que o anonimato da criança fosse preservado. O nome real da criança que estava entre os desenhos que representam a bandeira do Brasil foi apagado.



Figura 45 - Tomás e seu avião. Registro Mariana, junho de 2014

A partir deste movimento percebemos que as brincadeiras podem ser iniciadas a partir de uma produção, mas também a própria brincadeira pode dar início a uma produção. Tomás e Yasmin quando finalizam seus aviões não participam da brincadeira com os outros meninos. Yasmin coloca seu avião na mochila e Tomás pede à Sara que coloque na pasta “*o que eu gosto de fazer na creche*”.

É importante considerar que as customizações que tanto Yasmin quanto Tomás fazem em seus aviões (desenhos que representam a bandeira do Brasil) tem uma estreita relação com a copa do mundo sediada no Brasil neste período.

A diferença entre uma e outra situação é o significado atribuído pelas crianças sobre um mesmo objeto – avião de papel. Para Alexandre, Lucas, Paulo e Ricardo, o avião é tomado como um brinquedo que dá início a uma brincadeira de faz de conta, já para Tomás e Yasmin o avião construído a partir da observação sobre uma brincadeira, nas interações entre as crianças, se constitui como uma forma de se expressar sobre as coisas que acontecem no espaço de educação infantil em consonância com um contexto cultural mais amplo que é a copa.

Yasmin: *Gi olha o meu avião.*

Pesquisadora: *que lindo que ficou, adorei as bandeiras.*

Yasmin: *é que eu quero que o Brasil ganhe no jogo de futebol.*

Pesquisadora: *Eu também estou torcendo para o Brasil.*

Tomás: *olha o meu Gi, também tem a bandeira.*

Pesquisadora:  *você também está torcendo para o Brasil na copa?*

Tomás: *claro né Gi, eu sou brasileiro! O meu avião eu fiz sozinho, o dela foi o Alexandre quem fez.*

Yasmin: *ele só me ajudou...eu fiz também e tú só imitou o meu desenho.*

Pesquisadora: *e vocês não vão brincar com eles?*

Yasmin: *não quero estragar...vou dar para o meu pai e para a minha mãe.*

Pesquisadora: *acho que eles vão gostar do presente.*

Yasmin vai em direção de Sara para mostrar o seu avião.

Pesquisadora: *e você Tomás? Vai levar para casa?*

Tomás: *não (pausa com um suspiro) o João estraga as minhas coisas.*

Pesquisadora: *como assim?*

Tomás: *ele é pequeno.*

Pesquisadora: *e o que vai fazer com o seu avião então?*

Tomás: *vou pedir para a Sara guardar para mim.* (Diário de campo, junho de 2014)

As ações iniciadas pelas crianças, dispõem de dois movimentos, um diz respeito a significação atribuída aos objetos. A produção de um artefato no qual é empregado por algumas crianças como brinquedo e por outras como forma de expressão. O outro movimento é a relação entre objeto que dá início a brincadeira e a brincadeira que desencadeia um processo expressivo. Para além disso há de se considerar que esta ação assim como as outras proporciona nas crianças o fortalecimento dos laços afetivos, bem como o respeito com o outro, evidenciado neste episódio através da solicitude de Lucas em relação ao pedido de Yasmin.

Brougerè (2001) ao fazer uma reflexão sobre o brinquedo e a brincadeira profere que o brinquedo é um meio que pode desencadear uma brincadeira, mas também a brincadeira pode desencadear o processo de “fabricação” de brinquedos onde as crianças utilizam diversos materiais, desviando de seus usos habituais para utilizá-los como brinquedos. Apesar do autor contribuir com o revelado pela empiria, há uma outra dimensão não explorada pelo autor, que é o entrecruzamento entre as brincadeiras e a expressão das crianças sobre estas brincadeiras que acontecem quase que simultaneamente nas interações entre elas.

Neste sentido, consideramos as ações iniciadas pelas crianças e participada entre elas contribuem em vários aspectos para o

desenvolvimento integral das crianças, assim as ações pedagógicas, quando perspectivada a luz destes indicativos, possibilitará as crianças uma potencialidade em suas aprendizagens. Uma única ação iniciada por Lucas oportuniza para as outras crianças e para si mesmo a ampliação e complexificação de seus repertórios visuais, linguísticos, corporais e afetivos.

A ampliação dos repertórios culturais das crianças possibilitado através de suas interações pode ser percebido também no episódio a seguir:

Larissa, Pedro e Maria Clara estão na mesa com a massinha de modelar.

Larissa faz várias bolinhas, coloca num pratinho de brinquedo e oferece ao Pedro:

*Fiz brigadeiro, você quer?*

Pedro começa a bater palmas e cantarolar.

Larissa: *vou fazer um bolo agora para cantar os parabéns.*

Pedro vai até a estante, pega uma boneca e coloca na mesa.

Maria Clara para Pedro: *Coloca a nossa filhinha aqui sentadinha. Ela vai gostar da festa.*

Pedro coloca a boneca em frente aos docinhos. Maria Clara ajuda Helena com o bolo.

As crianças cantam parabéns.

Maria Clara para Pedro: *Agora ela tem que dormir, está muito cansada.*

Pedro leva a boneca até uma almofada e deixa ela lá. Volta junto das meninas, pega uma folha e um lápis e inicia um rabisco.

Larissa: *eu também vou trabalhar, eu sou cozinheira tá Pedro, anota os pedidos.*

(Diário de campo, abril de 2014)

Este movimento heterogêneo – (brincadeira, produção expressiva) - oportuniza às crianças experiências complexas e multiformes. No entanto, tanto em uma quanto em outra situação é a decisão da criança de brincar que define a natureza da ação, tal como explica Brougeré: “muitas brincadeiras se originam num contato com brinquedos. [...] O brinquedo parece ser um dos meios de introduzir a brincadeira, de construir esse espaço de segundo grau, do faz-de-conta.[...] E não se pode esquecer que ele envolve, para se tornar objeto da brincadeira (e não simplesmente do ambiente), a decisão da criança de brincar. (BROUGERÈ, 2001, p. 85)

A materialidade do contexto no qual as crianças estão inseridas pode ser considerada como um quase-discurso para os conteúdos das brincadeiras. Neste sentido a brincadeira se desenvolve em relação ao que lhe oferece o meio. Brincar é sempre manipular elementos preexistentes quer sejam materiais ou imateriais. Porém é na relação com o outro que a brincadeira ganha contornos mais profundos e profícuos à criança.



A análise sobre a empiria que trata das ações pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças nos permitiu perceber que é na interação com seus pares que há uma maior intensidade e qualidade tanto na subversão da ordem dos espaços quanto no modo ativo e criativo com que elas resignificam os objetos e seus próprios corpos, construindo narrativas e imprimindo suas condições de sujeitos e construtores de cultura.

Neste sentido, as ações iniciadas pelas crianças, revelam uma relação democrática cuja potencialidade para sua aprendizagem é intensa a medida que contribui para uma ampliação do sentidos e significados. Estas ações abertas ao inusitado e ao compartilhamento de diferentes experiências e saberes possibilitam à criança uma extensão de seu repertório material e simbólico muito mais efetivo que quando orientadas de modo bilateral entre os adultos e as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esta tese com a frase de Freire (2004,p 58): “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”. Porque sou humana, inacabada e tendo consciência do meu inacabamento humano, tomo este trabalho também como um conhecimento que não tem em si todas “as respostas” sobre a participação das crianças em contextos de educação infantil. Esta produção acadêmica se soma a tantas outras desenvolvidas, tanto no âmbito de linhas de pesquisa que se debruçam a investigar a educação de crianças pequenas e suas infâncias, quanto em tantas outras linhas de pesquisa em outros campos do conhecimento que procuram salvaguardar o direito das crianças de participarem sobre as ações destinadas à elas.

Com este trabalho tive a intenção de *compreender as dimensões que circunscrevem a participação das crianças nas ações e relações pedagógicas num contexto de educação infantil, a fim de identificar as possibilidades para uma efetiva ação pedagógica democrática. Atentando para as intersecções entre os modos participativos das crianças e a ação pedagógica.*

Procurei a partir de conhecimentos das ciências sociais, envolver esta problemática na elaboração de metodologias participativas dentro de uma perspectiva paradigmática que tomam as crianças como sujeitos competentes, informantes legítimos sobre suas condições de vida e seus modos de interpretação do mundo. Do mesmo modo orientei minhas ações junto aos adultos – também sujeitos da pesquisa. Para isso a investigação foi conduzida de acordo com alguns preceitos da etnografia e também da pesquisa participante. Meu esforço foi de colocar em prática uma epistemologia alargada de conhecimento que prima a relação entre sujeitos da pesquisa e a investigadora, pautando-se na valorização e auscultação das vozes destes sujeitos.

Com as crianças, orientada pelas contribuições de diferentes estudiosos da infância que partem desta mesma premissa epistemológica, me permiti viver com elas as mazelas e as delícias de ser criança no espaço da educação infantil. É certo que por mais que eu tentasse- e não tentei - jamais seria uma criança naquele espaço. Por isso mesmo não poderia de nenhuma forma sentir e significar este espaço tal como elas, nas suas condições de criança. Contudo, penso que foi possível construir com elas uma relação de intimidade, afeto, confidencialidade e respeito.

Com elas fui bebê, mãe, trampolineira, aluna, contadora e ouvinte de histórias, cozinheira, desenhista, escriba, formiguinha, etc. Numas sextas-feiras, dia em que era permitido que as crianças levassem seus brinquedos pessoais para o NEI, Lucas ao me receber mostrou seu boneco do homem de ferro e me questionou: *o que você trouxe?* Respondi que não havia levado brinquedo porque eu não era criança e ele me retrucou: *eu sei né Gi! mas você também não é professora, podia trazer outra coisa para a gente dividir.* Este episódio traduz um pouco a relação que foi sendo delineada no cotidiano do campo entre mim e as crianças. O que me permitiu perceber um pouco do que é ser criança no espaço da educação infantil. Minha preocupação neste momento reside na possibilidade de que eu não tenha conseguido trazer para a escrita toda a riqueza das contribuições feitas por elas sobre a participação infantil nas ações pedagógicas.

Para compreender a participação das crianças nas ações pedagógicas, busquei dialogar com autores que me ajudassem a perceber as construções históricas e culturais – na relação social/concreta e subjetiva/simbólica - sobre a criança, a infância e sua educação. Com esta interlocução teórica percebi que, apesar da pedagogia ser um campo que se origina a serviço de uma educação adultocêntrica e ocidental que toma a criança como objeto de um projeto social regulador, há movimentos no campo da pedagogia no Brasil, tal como a obra de Paulo Freire e também da Pedagogia da Infância, que nos possibilita perspectivar ações pedagógicas democráticas.

Ainda neste movimento de interlocução teórica busquei compreender a constituição histórica do direito das crianças. Constatei que historicamente o direito a participação, por ser um direito político no qual requer o reconhecimento das crianças como seres humanos competentes, tem sido suprimido pelo poder patriarcal/adultocêntrico.

Nessa perspectiva o diálogo tecido entre as discussões freirianas, a pedagogia da infância e sociologia da infância apresentaram-se fecundas, alicerçando as reflexões sobre a ação pedagógica que toma a criança como sujeito cognoscente.

O cruzamento entre o aporte teórico e a empiria me possibilitou organizar três blocos interpretativos para a análise: Ações Pedagógicas pautadas a partir do planejamento, no qual o foco da análise se deu a partir das propostas planejadas e previamente documentadas pelas profissionais de sala; Ações pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças, nas quais o gatilho propulsor das ações estavam assentadas na imprevisibilidade e; As ações pedagógicas pautadas nas

ações das crianças, nas quais as ações pedagógicas eram iniciadas e coordenadas pelas crianças.

Com estas três grandes categorias foi possível identificar alguns pontos de confluência entre elas. Por exemplo, tanto as “ações pedagógicas pautadas a partir do planejamento” quanto as “ações pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças” se davam sob duas organizações distintas e recorrentes: com todo o grupo de crianças e na simultaneidade das ações.

O ponto de confluência entre as *ações pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças* e as *ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças* se sustentava no compartilhamento da mediação dos saberes. E o ponto de intersecção entre as *ações pedagógicas pautadas a partir do planejamento previamente documentado* e as *ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças* estava a permeabilidade, ou seja, a influência das ações planejadas sobre as ações das crianças e vice-versa.

Percebi também que o ponto de confluência entre as três categorias estava no tempo, espaço, conteúdo e formas das relações.

A partir do primeiro bloco interpretativo, ao analisar os planejamentos produzido pelas profissionais, verifiquei uma consonância com os documentos orientadores da rede, especialmente no que diz respeito a intencionalidade de uma organização em pequenos grupos, com várias ações acontecendo simultaneamente.

Constatamos ainda, que as ações pautadas nas PPPDs, quando organizadas com todas as crianças ao mesmo tempo, se caracteriza por uma preocupação acentuada por parte da professora na transferência de um conhecimento reduzido, simplista e na desvalorização do saber das crianças. A participação das crianças nestes momentos era limitada de acordo com os seus modos de participar, que deviam estar em conformidade com o desejado pela professora.

Por outro lado, as ações pedagógicas pautadas a partir das propostas previamente documentadas, quando organizadas em pequenos grupos ou individualmente, o poder era distribuído com maior equidade entre os sujeitos, tanto durante a execução das propostas quanto na tomada de decisão de participar delas. Esta organização possibilitava às crianças uma pluralidade de ações, manifestações e trocas culturais entre pares, onde elas eram protagonistas de seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, havia uma participação mais efetiva das crianças nas ações pedagógicas.

Com um olhar sobre as ações pedagógicas pautadas nos planejamentos previamente documentos, identificamos que a intencionalidade da ação docente quanto a participação infantil, por vezes, estava ancorada pelo ideário de criança forjado na modernidade. Este condicionamento ficava mais evidente nos momentos em grande grupo quando as crianças eram tomadas muito mais como alunos do que sujeitos cognoscente. Com isto as aprendizagens das crianças eram restringidas a determinados conteúdo.

O segundo bloco interpretativo *as ações pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e as crianças*, reuniu o maior número de episódios registrados. Nesta categoria estão agrupados os momentos de sono, alimentação e ações pedagógicas organizadas com todas as crianças. Momentos estes que não faziam parte de um planejamento previamente documentado. No entanto, apesar da intencionalidade por parte das profissionais não estar documentada, vislumbramos que o momento da alimentação proporcionava às crianças a interação e a participação destas sobre as ações pedagógicas deste momento. Veiculamos esta participação das crianças às formações pedagógicas promovidas no espaço educativo.

Quando organizadas em pequenos grupos ou individualmente as ações pedagógicas negociadas entre as crianças e adultos promovia uma escuta mais cuidadosa por parte dos adultos às crianças. Isto corroborava para uma maior efetividade das crianças quanto a indicação de propostas ou reorganização do proposto. Ou seja, a participação das crianças era ainda mais potencializada nestes momentos.

A partir da última categoria de análise *as ações pedagógicas pautadas nas ações das crianças*, identificamos que as prevalências das ações iniciadas pelas crianças envolviam o ato de brincar. Ao nos debruçarmos sobre as brincadeiras iniciadas pelas crianças, distinguimos quatro conjunções diferentes: ação iniciada e terminada individualmente, ação iniciada individualmente com alternância das crianças, ação iniciada em pares com alternância de crianças e ação iniciada em pequenos grupos que reverbera outras ações.

Em todas as conjunções percebemos uma intensa mobilidade nas ações das crianças, indicando-nos que a participação infantil se dá numa lógica de temporalidade, organização e movimento próprios.

Nas brincadeiras iniciadas e terminadas individualmente foi possível reconhecer a participação das crianças na reorganização do espaço e do tempo compartilhado com os outros sujeitos. Aferimos que as crianças eram partícipes de sua própria aprendizagem. E ao sentirem-

se acolhidas em seu desejo de estar só, se tornavam partícipes das ações pedagógicas desenvolvidas no espaço educativo.

Nas outras situações constatamos que as participações das crianças redefiniam as ações pedagógicas através de outros modos para além das negociações verbalizadas. O ato participativo era dado através de múltiplas ações (expressada pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo.

Concluimos também que os momentos de brincadeira, na simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas, são profícuos e vigorosos ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, a medida que possibilitam uma ampliação de seus repertórios. Assim, na interação entre pares, há uma maior intensidade e qualidade tanto na subversão da ordem dos espaços quanto no modo ativo e criativo com que as crianças ressignificam os objetos e seus próprios corpos. Construindo narrativas e imprimindo suas condições de sujeitos e construtores de cultura.

Sobre esta última categoria, formulamos que as ações iniciadas pelas crianças revelam uma relação democrática cuja potencialidade para sua aprendizagem é intensa a medida que contribui para uma ampliação do sentidos e significados. Estas ações são abertas ao inusitado e ao compartilhamento de diferentes experiências e saberes, possibilitando à criança uma extensão de seu repertório material e simbólico muito mais efetivo que quando orientadas de modo bilateral entre os adultos e as crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões.** Revista das investigações às práticas, v6, nº1, Lisboa, 2016.

AGOSTINHO, Kátia. **Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência.** Trabalho apresentado na reunião científica regional da ANPEd, jul/2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_K%C3%81TIA-ADAIR-AGOSTINHO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_K%C3%81TIA-ADAIR-AGOSTINHO.pdf) Acessado em 5 de fevereiro de 2017.

AGOSTINHO, Kátia. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.** Tese de doutorado. Universidade do Minho/PT, 2010.

ALDERSON, P. *Young children's rights: exploring beliefs, attitudes, principles and practice.* London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

ALDERSON, P., Morrow, V. *Ethics, social Research and consulting with Children and Young People.* Londres: Barnardo's, 2004.

ALENCAR, H. F. **Participação social e estigma de lugar: Caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da regional III da cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos.** (Dissertação mestrado), Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Fortaleza –CE, 2010.

AMMANN, Safira Bezerra. **Participação social.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ANGELO, Adilson. *A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da Educação da Infância.* I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000092006000100001&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000092006000100001&script=sci_arttext), Acessado em 3 de novembro de 2013.

ANGELO, Adilson. *Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância*. Tese de doutorado. Universidade do Porto, Portugal, 2007.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. **Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 447-462, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discursivo/article/view/345](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discursivo/article/view/345)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

ARIÈS, Pierre. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARNSTEIN, S.R. **A Ladder of Citizen Participation**. In: **Journal of the American Institute of Planners**, Vol. 35, No. 4, July 1969, p. 216-224.

ARNSTEIN, Sherry R. **A Ladder Of Citizen Participation**, **Journal of the American Planning Association**, p. 216 - 224, 1969.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BARBOSA, Maria Carmem. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Supervisão Escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)**. Tese de Doutorado, UFSC, 2014.

BASSOTTO, I. **Generi di documentazione nella letteratura pedagogica**. In: BENZONI, I. (Org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Junior, 2001. p. 59-71



ROCHA. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Florianópolis: PMF, 2010.v. 1.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

*BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2008.*

BENZONI, I. **La documentazione e le sue funzioni.** In: BENZONI, I. (Org.). **Documentare? Sì, grazie.** Ranica: Junior, 2001. p. 43-66.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia.** IN: BRAIT, Beth (orgs). **Bakhtin** Conceitos-chave. São Paulo: ed. Contexto, 2005.

BISOGNO, P. **Teoria della documentazione.** Milano: Franco Angeli, 1980.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura** (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Trad. Mariza Correa. 9º edição. Campinas: Papius, 2008.

BOUVE, Catherine. **Le curriculum petite enfance: um projet politique et pédagogique porteur d'une dynamique participative.** IN: RAYNA, Sylvia. BOUVE, Catherine. *Petite enfance et participation, Une approche démocratique de l'accueil*, Erès, 2013.

BROUGÈRE, Gilles . **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed.São Paulo, Cotez,2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Crecer en la era de los médios electrónicos**. Madrid: Morata, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Tese de Doutorado, 2012, UFSC.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Regiane Sbroion e SILVA, Ana Paula Soares. **Participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan./mar. 2016.

CARVALHO, Rosário; NUNES, Ângela. **Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. In: 31ª ANPOCS, Caxambu. p. 1- 26. 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações**. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos. Portugal: ASA, 2002, p.35-54.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p.55-71, 2005.

CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1998.

COELHO, Liliâne Cristina. **Do nascimento aos primeiros anos de vida: um olhar sobre a infância no Egito do Reino Médio (c. 2040-1640 a.C.)**. Revista Plethos, Universidade Federal Fluminense, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COLL DELGADO, Ana. Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da Infância**. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed.UNESP, 2011.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis**. Um estudo sobre as auxiliares de sala. Dissertação de Mestrado, 2010, UFSC.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1990.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. p.159-174, 2009.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W.A. and D. EDER. **Children's Peer Cultures**. *Annual Review of Sociology*, 16: 197-220, 1990.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs) Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogos com Willian Corsaro, São Paulo: Cortez, 2009.

*CORSARO, William. The Sociology of Childhood. California: Pine Forge Press, 1997.*

CORSARO, Willian; MOLINARI, Luisa. **Entrando e observando nos mundos da criança: Uma Reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália.** In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.** p. 191-213.2005b

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese de doutorado, Univeridade do Minho/PT, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A crianças fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Editora Cortez, p.52-78, 2008.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre, Artemed. 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.**2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

DIRETRIZES EDUCACIONAIS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria municipal de Educação de Florianópolis, 2010.

- DENZIN, N. K, LINCOLN, Y. **Introduction: The discipline and practice of qualitative research**, in Yvonna Lincoln e Norman Denzin (orgs.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1-29, 2000.
- DUBET. François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget.1994.
- DURKHEIM, David Émile. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Trad. Stephania Matousek Petrópolis: Vozes, 2013.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas - SP: Cortez/Coedição Editora Unicamp, 2002.*
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Para uma pedagogia da infância**. Revista Pátio. Educação Infantil, v. 14, p. 6-9, 2007.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados,1ª ed.2002/2ª Ed. 2005.
- FELIPE, Jane. **Infância, Gênero e Sexualidade**. Educação e Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v 5, p.54-87, 2000.
- FERNANDES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto & TOMÁS, Catarina.(2004). **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2004 (mimeo).

FERNANDES, Natália. **A investigação participativa no grupo social da infância.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios.** Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes.** Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália. **Infância, Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes.** Tese de doutorado em Sociologia da Infância. Uminho/PT, 2005.

FERREIRA, Maria Manuela. **“- ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica.** Repositório aberto U. Porto. p. 151-182, 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância.** Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

Ferreira, Maria Manuela. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”**, relações sociais entre crianças no Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FRACISCO, Zenilda Ferreira de. **“Zê, tá pertinho de ir para o parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil.** Dissertação de Mestrado, UFSC, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo. Cortez. 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

*FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e erra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 5ª edição, 1997.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e terre, 1984.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** IN: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobin; KRAMER, Sônia (org.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Editora Cortez, p. 26-38. 2003.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de La infancia.** Madrid. Editora Síntesis, 2006.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infância:** análisis e intervención social. Madrid: Editora Síntesis, 2006.

GALVÃO, Melina Chiba. **Diálogos entre gêneros, gestão e educação ambiental: os papéis das mulheres nos modos de vida na pesca artesanal.** Dissertação de Mestrado, FURG, 2013.

GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In BAUER, Martin W e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais.** Eccos Revista Científica. São Paulo: UNINOVE, vol. 1, n. 1, p.63-79, dez. 1999.

GAUTHIER, Clemont. **O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia.** In: / A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. /Clemont Gauthier e Maurice Tardif. Petrópolis: Vozes. 2010. p.121-148.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 3ed, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.

GOHN, M. G. M. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica.** 1a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** In: FRITZEN, Celdon; CABRAL,



Gladir (orgs). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papirus, p. 39-57, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUTIERREZ, Marisol Rodríguez. **Testimonio y poder de la imagen**. In BAZTÁN, A. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; 1992.

HAMMARBERG, T. **The UN Convention on the Rights of the Child - and how to make it work**. *Human Rights Quarterly*, 12, pp 97-100, 1990.

HERON, J. (1996), *Co-operative inquiry: research into human condition*, London: Sage.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. PortoAlegre: Artmed, 2004.

ITURRA, Raul. **A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação**. *Revista Educação Sociedade e Culturas*. n.17, p.135-153, 2002.

JAMES, Allison ; JENKS Chris ; PROUT, Alan. **O corpo e a infância**. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. 2a Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 207-238, 2000.

JAMES, Allison ; JENKS Chris ; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood** (capítulo 5, p. 81 a 99. (Tradução Livre de Cleonice Maria Tomazzetti). Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Lewes: Falmer Press. 1990.

JANS, Marc. **Towards a Contemporary Notion of Child Participation**. Research Centre Childhood & Society, vol 1, fev, 2004. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568204040182>  
Acessado em 23 de novembro de 2014.

JENKS, Chris. (1992), *The sociology of childhood - essential readings*. Hampshire: Gregg revivals (1ª publicação 1982, Batsford academic and Ed.)

JENKS, Chris. (ed) *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, London: Batsford. 1982.

JENKS, Chris. **Investigação Zeitgeist na infância**. In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto, p.55-71, 2005.

JOBIM SOUZA, Solange. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância**. IN: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros, por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

KEMMIS, S., McTAGGART, R. (2000), “**Participatory action research**”, Yvonna Lincoln e Norman K. Denzin (Orgs.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 567-606.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. **Building a culture of participation**. London: Department for Education and Skills, 2003

KOHAN, Walter Omar. **Infância e Filosofia**. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: Educações e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Traduzido por Yan Michalski. São Paulo: Ed. Summus, 1981.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 116, 41-59, jul. 2002

KRAMER, Sonia. **Crianças e adultos em diferentes contextos - Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação**. In: Manuel Sarmento; Maria Cristina Soares de Gouveia. (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Ed.Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 163-189.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, p. 157-176. 2011.

KRAMER, Sônia. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 (b). pp. 83-106.

KRAMER, Sonia. **Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin**. In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel. (Org.).

Infância: fios e desafios da pesquisa. 10ed.Campinas: Papyrus, 2008, v. 1, p. 13-38.

KRAMER, Sonia. **Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin.** Revista Caderno de Pesquisa, v.34, nº122, maio/ago, 2004.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** Revista Educação e Sociedade vol.18, n.60, 1997, p.15-35.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Revista Educação e Sociedade, vol.27 no.96 Campinas Oct. 2006.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LANDSDOWN, Gerison. **¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan.** In: Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36, Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos, 2005.

LE GOFF, J. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LUHMANN, Niklas. **Soziale Systeme.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn;

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MARTELLI, Josyane Milléo. **O uso da imagem na pesquisa educacional**. Trabalho apresentado no grupo de trabalho comunicação e educação. Na 26 ANPEd, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na pessoa dos seus diferentes profetas**. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 4. ed. Editora Presença, 1980.

MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood**. The open university. Milton Keynes, 2002.

MEAD, George. **L'esprit, le soi et la société**. Paris, Puf, 1963.

MELLO, Suely Amaral. **O Lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico cultural**. IN: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez. 2010.

MENDONÇA, L. C. **Participação na Organização: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas**. São Paulo: Atlas, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORROW, Virginia. **Dilemas in Childre"s Participation in England**. In: Invernizzi, Antonella; Willians, Jane. *Children and Citizenship*. London: Sage Publication, 2008, p.120-131.

MORROW, Virgínia. **Methods and ethics of research with hildren about their environments**. Conferência no Ciclo de sociologia da Infância, 2009.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática.** Psicologia USP, São Paulo, jul/set, vl 20, 417-436, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna.** Tradução de Mustafá Yasbek. São Paulo: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Ângela. **“Brincando de ser criança”: contribuições da etnologia indígena brasileira para a antropologia da infância.** Tese (Doutorado em Antropologia). Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia, ISCTE, 2003.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2012.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. **As vozes presentes nos textos acadêmicos e a explicitação da teoria.** IN: Pedagogia em Ação, vol 6, nº1, PUC/MG, 2014.

PARSONS, T.; BALES, R.F. **Family, socialisation and interaction process.** London: Routledge, 1955.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo, Summus, 1990.

PERROTTI, Edmir. **A Criança e a Produção Cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura.** In: ZILBERMANN, R. A produção cultural para a criança, 4.ªed.,Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

*PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. Revista Educação e Sociedade, vol.25 no.86 Campinas Apr. 2004*

*PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. Rev. Caderno de pesquisas, vol 40, nº 141, São Paulo, Dez/2010.*

*QVORTRUP, Jens. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. CEDIC, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, (mimeo.)1999.*

RAYNA, Sylvia. BOUVE, Catherine. **Petite enfance et participation, Une approche démocratique de l'accueil**, Erès, 2013.

RESOLUÇÃO 01/2009. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis.

REUTNER, Úrsula. **De nobis ipsis silemus?** as marcas de pessoa em artigo científico. Tradução de Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues. Belo Horizonte, 2013. No prelo.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese Doutorado: Unicamp/SP. 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Entrevista. Revista Poesis, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **30 anos da educação infantil na ANPED**. In: *SOUZA, Gizele (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010, p. 157-170, v. 1*

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) *A crianças fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Editora Cortez, p.43-51, 2008.

ROCHA. Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, nº16, Rio de Janeiro, Jan/Apr, 2001.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em Nossa Década**, 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**, 2ª ed. Belo horizonte: Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. 7ª ed. Lisboa: Moraes editores, 1985.

ROGERS, Carl. **Um Jeito de Ser**, 3ª ed. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1983.

ROSEMBERG, Fúvia. **Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 1, n. 1, p.71-99, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978. (Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN José Gimeno. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In: SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap.1, p. 13-87.

SANHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José. **Eu vo lá ontem, papai!- Experiência e culturas infantis: reflexões sobre infância e temporalidade recursiva**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 37, nº. 135, p.497-516, abr.-jun., 2016.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência, para um novo senso comum.** Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul.** Coimbra, Portugal, Almedina: 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.**São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SARMENTO, Manoel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Políticas Públicas e Participação Infantil. Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2007, 183-206.**

SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, p. 55- 104, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos.** Portugal: ASA, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância:** correntes e confluências. *In:* SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas infantis nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade.** *In* M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Orgs) **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação.** Porto. Asa (9-34), 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância.** Revista Zero-a-Seis, Periodicidade Semestral - Número 14 - Julho/Dezembro de 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança.** *IN:* ARAUJO, Vania Carvalho de. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.** Edufes, Vitória 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. IN: Currículo sem fronteiras, v.15, n.1, p 31-30, jan/abr 2015.

SARMENTO, Manuel. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno.** Revista Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Revista Educação e Sociedade, vol.26, n.91, pp.361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel. **Visibilidade Social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007, p.25-49

SARUE, Sarita Mucinic. **Janusz Korczak: Diante do siosinismo.** Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** São Paulo: ed. Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes fiolóficas.** Porto: Livros Horizonte, 1972.

SHIMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** Tese de Doutorado, UFSC, 2014.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.**

Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 23, Jan./Jun. Florianópolis: Editora da UFSC, p.41-63, 2005.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis**. Dissertação de Mestrado, 2007, UFSC.

SIMMEL, Georg. Sociologia. **Estúdios sobre las formas de socialización**. Madrid: Revista de Occidente. 1977.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMITH, C. **“Children's rights: have careers abandoned values?”** *Children&Society*, 11(1), 3-15, 1997.

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001.

SNYDERS, George. **Pedagogia Progressiva**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1974.

SNYDERS, Georges. **La Pédagogie en France aux XVIIe. et XVIIIe. siècles**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

*SOLDATELLI, Rosangela. O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo. Dissertação de Mestrado, 2011, UFSC.*

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. **Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) *A crianças fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Editora Cortez, p.52-78, 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho/PT, 2007.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Participação e ação pedagógicas: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças**. Educativa. Revista do Departamento de Educação, v. 16, nº 2, p201-2016, jul./dez, 2013.

TREVISAN. Gabriela. *“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho/PT, 2014.

TREVISAN. Gabriela. **Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças**. Revista Curriculo sem Fronteiras, v. 15, n 1, p. 142-154, jan/abr 2005.

VASCONCELOS. Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobeder!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. Editora Atica, SP, 2009.

WANCQUANT, Loïc. **Notas para esclarecer o Habitus**. Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: <http://paginas.cchla.ufpb.br/rbse/WacquartArt.pdf> Acessado em: 15/08/2015.

## ANEXOS

### SOLICITAÇÃO DE PESQUISA NA REDE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

À Senhora

**Gisele Pereira Jacques**

Gerente da Formação Permanente

Secretaria de Educação de Florianópolis

**Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada**

Prezada Senhora Gisele P. Jacques, apresentamos o Projeto de Pesquisa intitulado: “A participação das crianças nas relações pedagógicas” elaborado pela doutoranda Giselle Silva Machado de Vasconcelos, mat 201300011, da linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha para apreciação desta gerência a fim de obter autorização para realização da investigação na rede municipal de educação.

A pesquisa tem como objetivo identificar e desvelar os modos de participação das crianças na relação entre pares, bem como na relação com o que lhes é proposto pedagogicamente a fim de compreender as possibilidades e dimensões da participação infantil nas relações sociais num contexto de educação infantil.

Para realizar tal investigação a metodologia adotada será a etnografia no qual a pesquisadora ficará imersa no cotidiano de um grupo de crianças entre 4 a 6 anos de educação infantil por aproximadamente seis meses a partir de fevereiro de 2014. As observações serão registradas a partir de anotações escritas, filmagem e fotografia. Considera-se ainda a entrevista com alguns adultos da instituição. Vale considerar que os documentos orientadores da prática educativa (Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, Orientações Curriculares para Educação Infantil de Florianópolis, Projeto Político Pedagógicos, entre outros) servirão como meio de compreensão do lugar que a participação das crianças ocupam na

educação infantil, deste modo, é importante que a unidade selecionada, bem como os adultos que fazem parte do grupo investigado, tenha o hábito constante do exercício de planejamento e registro.

Registraremos que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

Consideramos ainda que a referida pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina e cadastrada na Plataforma Brasil do Ministério da Saúde (órgãos responsáveis por emitir pareceres em relação às pesquisas realizadas com seres humanos).

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.<sup>a</sup>, emissão de autorização para realização da pesquisa **condicionada à aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa para que sejam divulgados os resultados**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 196/96 e regulamentações correlatas).

Atenciosamente,

---

Giselle Silva Machado de Vasconcelos  
Pesquisadora – Doutoranda

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luciane Schlindwein  
Coordenadora da Pós-graduação

Florianópolis, 18 de novembro de 2013.

## TERMO CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Prezados Pais,

Sou supervisora da rede municipal de educação de Florianópolis, e atualmente doutoranda do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina na linha Educação e Infância, orientanda da Professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha.

Tal como no mestrado, meu interesse como pesquisadora e também como profissional da educação infantil tem sido compreender a **participação das crianças** neste nível de educação.

No mestrado, procurei compreender as lógicas de poder e de participação entre adultos (pais, docentes, equipe pedagógica e também os documentos orientadores - que são escrito por adultos) e crianças. Naquele momento, a partir da contribuição ativa dos sujeitos envolvidos, foi possível observar que as crianças tal como os adultos estão imersos às relações de poder e cada qual utiliza estratégias para a viabilização de suas lógicas.

Sobre este trabalho, no qual resultou a dissertação *“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil*, coloco-me à disposição para apresentar as reflexões levantadas bem como o caminho trilhado até elas.

No doutorado, minhas pretensões como pesquisadoras, são de certo modo mais ousadas. Sabendo que existem lógicas diferentes de participação entre crianças e adultos, meu interesse é perceber como essas lógicas se traduzem em ações pedagógicas e de que modo as crianças participam destas ações.

Para atingir tal anseio observarei as crianças do grupo 6A do Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann no período de

aproximadamente 5 meses. Durante as observações (coleta de dados) farei registros escritos, fotográficos e vídeos sobre a ação das crianças e dos adultos. Todo material coletado (registros) será utilizado apenas para fins acadêmicos e tanto a pesquisa quanto o resultado desta é submetida à aprovação do Comitê Nacional de Ética em pesquisa com seres humanos.

Vale considerar também que esta pesquisa está autorizada pela Prefeitura Municipal de Educação, sob a Gerência de Formação Permanente (sítio Rua Ferreira Lima, n 82, Florianópolis, SC – CEP 88015-420) e também por parte da direção do Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann.

O risco que essa pesquisa pode trazer aos envolvidos corresponde à dimensão social, uma vez que a pesquisadora se relacionará junto ao grupo inclusive afetivamente e findada a pesquisa a mesma deverá se ausentar para que possa realizar a análise dos dados.

Diante do exposto, peço autorização para a realização da pesquisa junto ao seu filho:

Na qualidade de responsável legal da criança \_\_\_\_\_, brasileiro(a), com \_\_\_\_\_ de idade, nascida aos \_\_\_\_\_ regularmente matriculada no Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann, Eu \_\_\_\_\_ (nome do responsável) autorizo a participação desta criança na pesquisa intitulada **“A participação das crianças na educação infantil”**,. A ser realizada pela doutoranda Giselle Silva Machado de Vasconcelos estudante da Universidade Federal de Santa Catarina no programa de pós graduação em educação sob orientação da Profa. Dra. Eloisa Alcires Candal Rocha. Autorizo também, a divulgação de imagens da referida criança, bem como, sua fala transcrita pela pesquisadora para fins exclusivamente acadêmicos e para a promoção de discussão sobre a educação de crianças pequenas. Por ser expressão da verdade, firmo o presente para todos os fins de direito.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_  
End: \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Florianópolis, 10 de Março de 2014



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFISSIONAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO - CED  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS

Prezados Profissionais

Sou supervisora da rede municipal de educação de Florianópolis, e atualmente doutoranda do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina na linha Educação e Infância, orientanda da Professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha.

Tal como no mestrado, meu interesse como pesquisadora e também como profissional da educação infantil tem sido compreender a **participação das crianças** neste nível de educação.

No mestrado, procurei compreender as lógicas de poder e de participação entre adultos (pais, docentes, equipe pedagógica e também os documentos orientadores - que são escrito por adultos) e crianças. Naquele momento, a partir da contribuição ativa dos sujeitos envolvidos, foi possível observar que as crianças tal como os adultos estão imersos às relações de poder e cada qual utiliza estratégias para a viabilização de suas lógicas.

No doutorado, minhas pretensões como pesquisadoras, são de certo modo mais ousadas. Sabendo que existem lógicas diferentes de participação entre crianças e adultos, meu interesse é perceber como essas lógicas se traduzem em ações pedagógicas e de que modo as crianças participam destas ações.

Para atingir tal anseio observarei as crianças do grupo 6A do Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann no período de aproximadamente 5 meses. Durante as observações (coleta de dados) farei registros escritos, fotográficos e vídeos sobre a ação das crianças e dos adultos. Será ainda realizada junto aos profissionais uma entrevista. Todo material coletado (registros) será utilizado apenas para fins acadêmicos e tanto a pesquisa quanto o resultado desta é submetida à aprovação do Comitê Nacional de Ética em pesquisa com seres humanos pesquisa com

seres humanos e a mesma está pautada e seguindo as orientações da Resolução 466/2012b do Comitê Nacional de Ética cujo endereço é: Cidade Universitária, Trindade, Biblioteca Universitária, Florianópolis, SC. Tel: (48) 37219206.

Vale considerar também que esta pesquisa está autorizada pela Prefeitura Municipal de Educação, sob a Gerência de Formação Permanente (sítio Rua Ferreira Lima, n 82, Florianópolis, SC – CEP 88015-420) e também por parte da direção do Núcleo de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann.

Fundamentalmente é preciso também esclarecer que as sujeitos da pesquisa plena liberdade de se recusar ou retirar seu consentimento, em qualquer faz da pesquisa, sem penalização alguma conforme item IV.3 d da Resolução 466/2012. O risco que essa pesquisa pode trazer aos envolvidos corresponde à dimensão social, uma vez que a pesquisadora se relacionará junto ao grupo inclusive afetivamente e findada a pesquisa a mesma deverá se ausentar para que possa realizar a análise dos dados.

Diante do exposto, peço sua autorização para a realização da pesquisa:

Eu, \_\_\_\_\_ (nome) estou ciente da pesquisa **“A participação das crianças na educação infantil”**, e aceito participar desta investigação a ser realizada pela doutoranda Giselle Silva Machado de Vasconcelos estudante da Universidade Federal de Santa Catarina no programa de pós graduação em educação sob orientação da Profa. Dra. Eloisa Alcires Candal Rocha. Autorizo também, a divulgação dos registros exclusivamente acadêmicos e para a promoção de discussão sobre a educação de crianças pequenas.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente para todos os fins de direito.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

End: \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha  
Assinatura/Responsável pela pesquisa  
Responsável pela pesquisa: Eloisa Acires Candal Rocha  
e-mail: [eloisa@ced.ufsc.br](mailto:eloisa@ced.ufsc.br)

Florianópolis, 10 de março de 2014

## PARECER CONSELHO DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Participação das crianças na Educação Infantil  
**Pesquisador:** Eloisa Acires Candal Rocha  
**Área Temática:**  
**Versão:** 3  
**CAAE:** 26556114.6.0000.0121  
**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 711.460  
**Data da Relatoria:** 07/07/2014

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada, "A Participação das crianças na Educação Infantil", trata de um projeto no âmbito da educação infantil que visa compreender como se dá a participação de crianças pequenas (4 a 6 anos) nas relações pedagógicas. Para tanto, a pesquisa será realizada em uma unidade pública de educação infantil do Município de Florianópolis, no qual a pesquisadora observará e registrará através de fotografias, filmagens e anotações a relação pedagógica entre adultos e crianças. Bem como analisará os documentos (PPP, Planejamento, avaliação, etc) e realizará entrevistas com objetivo de compreender as nuances da participação das crianças.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Identificar e desvelar os modos de participação das crianças na relação entre pares, bem como as estratégias da ações pedagógica, objetivando compreender as possibilidades e dimensões da participação infantil nas relações pedagógicas num contexto de educação infantil.

##### Objetivo Secundário:

Estabelecer orientações para uma ação pedagógica que respeite o direito à participação das crianças ao seu desenvolvimento;

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Continuação do Parecer: 711.450

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Possibilidade de danos a dimensão social dos envolvidos. Uma vez que a pesquisa colocará em discussão determinados pré-conceitos estabelecidos na área da educação infantil: que a criança é uma mera depositária de conhecimentos e não produtora deste.

**Benefícios:**

Contribuir para uma prática pedagógica mais democrática

.Evidenciar as possibilidades e limitações das crianças frente a participação, colaborando assim para uma prática pedagógica que respeite as crianças na sua integralidade.

Aos adultos uma possibilidade de ampliar suas ações pedagógicas.

Às crianças a possibilidade de exercer a participação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta pertinência, fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos e uma vez obtido os dados conclusivos contribuirá com uma prática pedagógica mais apurada beneficiando as crianças, os pais e os profissionais da área da educação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos estão de acordo com o solicitado pelo CEPESH.

**Recomendações:**

Corrigir ortografia no parágrafo que menciona liberdade de se recusar, ou se retirar da pesquisa, no TCLE dirigido aos pais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Foi constatado as adequações pontuais no TCLE dirigido aos profissionais e aos pais, inclusão dos questionamentos aos profissionais satisfazendo as solicitações do CEPESH.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9696 E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 711.460

FLORIANOPOLIS, 07 de Julho de 2014

---

**Assinado por:**  
**Washington Portela de Souza**  
**(Coordenador)**